Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : [illegible]
Centre d'intérêt: 72

Bélanger, Michel.

Expérimentation d'une méthode d'enseignement correctif du français écrit pour le niveau collégial / [Michel Bélanger, Ginette Ribes]. -- Trois-Rivières : Collège de Trois-Rivières, 1978.
61, [34] f. : graph. ; 28 cm.

Titre de la couv. Bibliographie: f. 60-61.

Cote Dewey: 440.711'714/B426e Cote LC: PC/2068/.C38

Descripteur(s): *Didactique du français *Langue écrite *Grammaire *Evaluation de l'enseignement *Enseignement correctif *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Riefec (Projet) *Efec (Projet) *Tefec (Test)

Identificateur(s) de sujet: *Français 601-911 *auto-correction

Cette recherche sur le français écrit au niveau collégial, réalisée au cégep de Trois-Rivières, a été conçue comme une démarche complémentaire aux travaux du groupe Riefec. Elle comporte deux aspects principaux: une expérimentation de la méthode d'enseignement proposée par ce groupe en septembre 1977, une analyse des erreurs (corpus de l'enquête Efec) dans l'emploi des pronoms personnels et la préparation d'un exercice correctif, de concert avec le même groupe.

L'expérimentation de la méthode d'enseignement correctif s'est faite auprès de trois groupes de français écrit (601-911) du cégep de Trois-Rivières au semestre d'hiver 1978. Les résultats ont été mesurés à l'aide des textes rédigés par les étudiants, de l'instrument Tefec et d'un questionnaire d'évaluation. Le plan du cours est reproduit en annexe. Quant à l'analyse des erreurs, qui emprunte sa méthode au projet Riefec, elle mène à l'élaboration d'une stratégie corrective étroitement reliée à l'étiologie des fautes identifiées.

Les résultats de l'expérimentation du cours de français correctif révèlent à la fois un progrès impressionnant et un acquis fragile. Ils conduisent à recommander la diffusion de la démarche préconisée par le groupe Riefec: correction progressive de l'écrit de l'étudiant à partir de ses propres écrits, développement chez lui de l'habitude de l'auto-correction et d'un comportement responsable et actif face à l'écriture. Enfin, l'analyse a permis de regrouper en cinq facteurs les comportements erronés identifiés dans l'emploi des pronoms personnels. Deux premiers modules d'exercices, reproduits en annexe, en ont été tirés.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 04
Financement: Bénéficiaire - Collège de Trois-Rivières

[illegible]

BELANGER, Michel
RIBES, Ginette

EXPERIMENTATION D'UNE METHODE D'ENSEIGNEMENT CORRECTIF DU FRANCAIS ECRIT POUR LE NIVEAU COLLEGIAL

CEGEP DE TROIS-RIVIERES
1978

Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention du Ministère de l'Education
dans le cadre du programme des subventions à l'innovation pédagogique.

E D U Q 8170331

EXPERIMENTATION D'UNE METHODE D'ENSEIGNEMENT CORRECTIF DU FRANCAIS ECRIT POUR LE NIVEAU COLLEGIAL

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
1e PARTIE: Expérimentation d'une méthode d'enseignement correctif du français écrit au niveau collégial	2
1. Introduction	3
2. Expérimentation	6
3. Recommandations	24
2e PARTIE: Les pronoms personnels: analyse des erreurs	27
Grille de classement des erreurs	29
Présentation détaillée de la répartition des erreurs	31
Tableau-synthèse de la répartition des erreurs selon les règles générales	43
Identification et analyse des comportements erronés	48
Conclusion	58
BIBLIOGRAPHIE	59
ANNEXES	

INTRODUCTION

Un nombre important de collégiens ne possèdent pas la maîtrise de la langue écrite telle qu'on l'exige au niveau collégial. Certains d'entre eux présentent même des faiblesses très sérieuses en français. Cette situation existe au collège de Trois-Rivières comme ailleurs dans la province. C'est pourquoi l'assemblée des professeurs du CEGEP de Trois-Rivières, lors des journées pédagogiques de mai 1977, a demandé aux Services pédagogiques de voir à fournir une solution à ce problème, sans tarder.

En juin 1977, la Direction générale de l'enseignement collégial acceptait le projet de recherche en français écrit des professeurs Bélanger et Ribes du CEGEP de Trois-Rivières. L'objectif général de cette recherche était de créer, expérimenter et évaluer une méthode d'enseignement correctif du français écrit pour les étudiants de niveau collégial.

Cependant, la somme allouée à ce projet, neuf mille dollars ($9,000.00) nous obligea à limiter nos perspectives. Heureusement, dès le départ, nous entrâmes en contact avec les professeurs Beaulieu et Paquin du collège Bois-de-Boulogne, auteurs du rapport RIEFEC II et au travail pour RIEFEC III. Cette équipe, aussi bien dans son cheminement théorique que dans son expérimentation, se rapprochait de l'objectif de notre recherche. Comme à eux, l'expérience nous avait enseigné qu'une pédagogie corrective au collégial devait partir de l'écrit de l'étudiant: en plus, nous avons reconnu l'importance d'un autre postulat formulé par nos collègues montréalais: l'étudiant résoudra mieux une difficulté dont il aura expliqué l'origine, dont il saura reconnaître la "logique de l'erreur" et repérer les éléments linguistiques ou psychologiques qui accompagnent l'erreur.

Nous avons alors décidé de mener à Trois-Rivières une démarche complémentaire de celle qui avait cours à Bois-de-Boulogne. Le temps consacré à la recherche fut donc partagé à peu près également entre les deux activités suivantes:

- expérimentation de la méthode d'enseignement correctif proposé par R.I.E.F.E.C. en septembre 1977;
- analyse des erreurs dans l'emploi des pronoms personnels (relevés du corpus E.F.E.C.) et préparation d'un exercice correctif de concert avec le groupe R.I.E.F.E.C.

Les parties du présent rapport respecteront cette division du travail de l'année.

...2

PREMIERE PARTIE

EXPERIMENTATION D'UNE METHODE D'ENSEIGNEMENT CORRECTIF DU FRANCAIS ECRIT AU COLLEGIAL

1. INTRODUCTION

1.1 Objectif général

Nos collègues nous ont fixé un objectif général simple dans sa formulation: apprendre aux étudiants du collège à écrire sans faute. Nous avons nuancé ainsi cet objectif général: amener les étudiants faibles en français écrit à rédiger un texte soigné avec un minimum de fautes (soit, spécifiquement, quinze fautes ou moins, selon la moyenne provinciale telle que calculée par E.F.E.C. (1))

Théoriquement, nous avions toute liberté quant au choix du cadre pédagogique; en pratique, c'est l'inscription des étudiants à l'intérieur d'un cours qui s'avérait le plus efficace au plan de l'organisation.

Nous retrouverons plus bas les objectifs (1.3) et la description du cadre matériel (2.1).

1.2 Les données psycho-pédagogiques retenues

Les objectifs spécifiques et la démarche de notre cours s'appuient sur un certain nombre de données, fruits de l'observation et de la réflexion, issues d'expériences et de lectures.(2) C'est d'ailleurs l'accord sur ces "postulats" qui nous a entraîné dans le sillage de R.I.E.F.E.C.

L'objectif fixé demande de modifier le comportement d'un étudiant, d'un adolescent. Nous avons établi d'une part ce que le sujet visé sait déjà, d'autre part ce qu'il ne sait pas et que l'on peut chercher à lui faire connaître, acquérir, afin d'atteindre notre objectif final.

Ce que l'étudiant possède au départ:

- l'intelligence qui permet d'observer, classer, choisir avec pertinence, sérier et analyser (le "stade opératoire formel" de Piaget);
- une structure linguistique cohérente en langue parlée;
- l'essentiel des règles concernant l'écriture du français (douze ans de programme scolaire);

(1) G. Bibeau et alii, Enquête sur le français écrit dans les cégeps, Cegep de Maisonneuve, mars 1975, p. 54

(2) Entre autres: J.-G. Milot, "L'orthographe, un problème de diagnostic et de didactique" dans Prospectives, Montréal, oct. 1976 (vol. 12 no 3), pp. 159 ss.

- la connaissance, au moins pour les avoir feuilletés, de quelques grammaires et dictionnaires;
- la conscience de commettre des fautes en écrivant et de se voir pénaliser dans sa communication soit au niveau du message soit au niveau de son image sociale.

Les habitudes que l'étudiant visé ne possède pas au départ:

- douter du fait que si ça va pour l'oreille, ça va pour l'oeil (l'étudiant ne s'attarde pas à considérer les "désaccords" possibles entre langue parlée et langue écrite) (3);
- chercher la solution à ses problèmes d'écriture en prenant l'initiative de consulter son intelligence, sa mémoire, des ouvrages de références;
- avoir à sa disposition dictionnaire et grammaire;
- observer sa manière d'utiliser les règles du français écrit: reconnaître d'une part les règles de la grammaire officielle, d'autre part sa propre interprétation des règles dans un contexte donné;
- regrouper ses erreurs d'écriture de façon à pouvoir les décrire et à leur apporter une solution pertinente (l'étudiant connaît mal ses fautes même les plus régulières).
- relire ses écrits de façon systématique pour y dépister et y corriger ses fautes.

1.3 Objectifs

L'objectif général consiste à amener l'étudiant à écrire avec un minimum de fautes. Mais, pour respecter les acquis mentionnés ci-dessus et modifier le comportement dans le sens indiqué, il faut donner à ce cours deux autres objectifs terminaux:

- que l'étudiant acquière une méthode de travail qui lui permette de maîtriser ses principales difficultés en français écrit;
- que l'étudiant développe l'habitude d'écrire régulièrement afin de vaincre son appréhension de l'écrit et d'accroître son goût pour l'activité d'écriture.

Les sous-objectifs rattachés à chacun de ces objectifs sont énumérés dans le plan de cours annexé.

---

(3) Cette remarque vaut aussi pour les registres ou niveaux de langage que certains étudiants perçoivent mal, parfois pas du tout.

Retenons et commentons deux passages de la description des buts généraux:

"Ses principales difficultés". L'étudiant, nous le postulons, connaît l'essentiel des règles; il est inscrit dans un cours de quinze semaines: il ne s'agit pas de refaire douze ans d'instruction grammaticale. Les étudiants a, b et c ne commettent pas exactement les fautes de leurs confrères d, e et f: les uns n'ont pas intérêt, compte tenu de leurs propres priorités de correction, à refaire l'itinéraire des autres. D'où: "ses" et "principales" difficultés.

Bien sûr, cette approche centrée sur l'écrit de l'étudiant, qui vise "simplement" à guider l'étudiant dans le repérage et la correction de ses erreurs, ne conduit pas à une production stylistique diversifiée. Ce que l'étudiant faible doit chercher d'abord, c'est rédiger correctement au niveau de la phrase (syntaxe, accord, sens des mots, ponctuation) et selon son style, ce qu'il ne sait pas encore faire.

"Appréhension de l'écrit" et "goût". L'appréhension ne sera vaincue et le goût développé que si la correction est obtenue; celle-ci surviendra plus rapidement chez l'étudiant qui écrit régulièrement en s'observant systématiquement. Or, pour écrire régulièrement, systématiquement, il faut une poussée, un élan. Il y a ici un problème. Aussi, l'intervention corrective devra-t-elle permettre à l'étudiant de mesurer régulièrement ses progrès, d'abord dans sa méthode d'observation, puis dans sa manière de traiter les problèmes, enfin dans la réduction progressive des fautes.

2. EXPERIMENTATION

Nous présenterons ici le déroulement de notre expérimentation, au semestre d'hiver 1978, de la méthode pédagogique définie en automne 1977 à la suite de nos rencontres avec le groupe R.I.E.F.E.C.

Nous identifierons les étudiants rejoints, puis suivra une description des activités et du matériel offerts aux étudiants, des difficultés rencontrées en cours de session d'une part par les collégiens, d'autre part par les enseignants. Enfin, viendront les résultats commentés.

2.1 Etudiants rejoints

Les deux professeurs impliqués dans cette recherche avaient conservé comme tâche d'enseignement trois groupes de 601-911, français écrit. Ce sont donc les étudiants inscrits dans ces groupes qui ont servi à l'expérimentation.

A Trois-Rivières, le 601-911 est un cours complémentaire offert à tous. L'inscription y est libre, bien qu'un certain nombre se voient vivement recommander l'inscription à ce cours par l'un ou l'autre professeur; quelques uns y viennent croyant s'inscrire à un cours de stylistique; enfin, pour de rares individus, il s'agit parfois de la seule case dans l'horaire. C'est dire que les attentes varient et que cela a toujours gêné le fonctionnement de ce cours, quelle qu'ait été la méthode suivie. Comme notre objectif était l'amélioration des étudiants faibles, nous avons suivi le programme tel que défini, ne proposant rien de particulier aux étudiants forts (c'est-à-dire ceux qui, dès le test 1, avaient moins de quinze fautes en deux pages de texte).

Nous nous intéressons à la maîtrise de la langue chez tout étudiant faible, peu importe son programme scolaire ou son sexe: nous n'avons donc pas tenu compte de ces variables dans notre démarche. Cependant, nous pouvons mentionner que cette clientèle se répartissait ainsi:

- par secteur d'enseignement:

  secteur général .....environ 42%
  secteur professionnel.....environ 56%
  non identifié.....environ 2%

Dans le secteur général le groupe dominant provenait des sciences de l'éducation; dans le secteur professionnel, des techniques policières et des techniques de l'administration.

- par niveau:

  collège I.....environ 66%
  collège II....environ 33%

- par sexe:

  fille .....environ 65%
  garçon.....environ 35%

2.2 La méthode d'enseignement

2.2.1 Premier objectif terminal:

Etant donné les ouvrages de références mis à la disposition de l'étudiant (grammaires, dictionnaires, etc.), ce dernier doit être capable au cours des dernières semaines de la session de rédiger deux textes structurés, un maximum de quinze erreurs, et ce, en respectant les exigences suivantes:

- temps minimal de deux heures par texte,
- rédaction faite en classe,
- pour l'un des textes, sujet imposé, l'autre pouvant être un sujet libre.

2.2.2 Activités, déroulement:

Ce cours donné sous forme de tutorat s'inscrit dans le cadre d'une pédagogie corrective et s'appuie sur des stratégies souples qui suscitent la motivation de l'étudiant; nous croyons que cette motivation personnelle est une des clés de réussite de sa performance.

En effet, l'étudiant qui se retrouve en collégial avec, encore, de sérieux problèmes au niveau de la rédaction d'un texte correct, a développé des attitudes de rejet. Il peut se désintéresser complètement de l'amélioration de son "écrit" soit en minimisant l'importance de sa propre langue, soit en développant une pléthore de justifications pour s'empêcher d'écrire (présentation audio-visuelle, travaux d'équipes, conférences, tables rondes, etc.); c'est pourquoi une pédagogie corrective doit, en premier lieu, partir du vécu de l'étudiant et, en second lieu, s'adapter parfaitement et individuellement à ses propres besoins pour l'amener vers l'amélioration souhaitée. Pour que cette démarche

pédagogique corrective soit efficace, il faut qu'elle tienne compte, au point de départ, du niveau de chaque étudiant, de ses faiblesses ainsi que de son rythme d'apprentissage.

Rencontre entre pairs,
avec le professeur.

Le tutorat de consultation se fait en équipe de deux. Lors du premier cours, les étudiants ont l'entière liberté du choix du co-équipier. Les étudiants ont deux heures en classe pour une composition de deux pages (65 à 75 lignes, sujet imposé) et l'utilisation de dictionnaires, grammaires, lexiques, au prorata de leurs besoins. Cette composition est remise immédiatement au professeur qui en fait la correction d'après la grille de "classification des erreurs" remise à chaque étudiant, ensuite l'équipe fait l'échange des textes. L'étudiant A corrige le texte de l'étudiant B; cette correction est l'occasion d'une rencontre où A fait part à B de toutes les erreurs relevées, B doit alors, suivant la méthodologie expliquée en classe, faire le relevé de ses erreurs (les corriger), trouver un moyen de les dépister pour ne pas les commettre lors de sa deuxième composition. Le même processus se répète pour la correction du texte de l'étudiant A.

La troisième semaine, l'équipe rencontre le professeur-tuteur; chaque étudiant soumet au tuteur sa propre grille de correction (voir plan de cours) qui est confrontée à la correction préalablement faite par le tuteur. Cette rencontre permet de vérifier la correction, pose le diagnostic des forces, failles et carences de l'étudiant, permet la recherche commune des moyens d'amélioration en fonctions des étapes à venir. Par ces exercices de corrections, trois pages d'écritures par semaine (les outils: dictionnaires, grammaires, fiches de relecture, grilles de correction) outils auxquels le tuteur accorde beaucoup d'importance pour amener l'étudiant à les utiliser, l'étudiant en arrive à prendre connaissance de ses principales erreurs, les cerne, les analyse et finit par comprendre les éléments de la démarche corrective qui lui est imposée.

Cette démarche se poursuit tout le long de la session. Il va s'en dire qu'un cours tel que nous venons de le définir ne va pas sans poser toutes sortes de difficultés.

2.2.3 Difficultés.

Comme nous l'avons dit précédemment, ce cours ne vise pas à une révision exacte de la grammaire, ni à une performance simplement cognitive. Non, il se veut davantage axé vers un

développement de comportements qui permettront à l'étudiant d'acquérir des moyens capables de lui faciliter à l'avenir la compréhension de ses difficultés vers une meilleure appréhension de sa communication dans l'acte d'écrire. Une des premières difficultés rencontrées en est une d'organisation.

Pour les étudiants

- difficulté de rencontrer le co-équipier;
- incompréhension de la démarche tutorale;
- difficulté de cerner la cause des erreurs principales, d'en déterminer l'alerte et d'y joindre un moyen correctif pour ne plus reproduire ces mêmes erreurs;
- difficulté du respect de l'échéancier l'étudiant se trouvant mêlé au début, entre les dates d'entrevues, heures de présence en classe et rencontre avec le co-équipier.

Il faut compter que ce n'est qu'à partir de la deuxième rencontre que l'étudiant arrive à percevoir le déroulement exact du cours.

Pour les professeurs

- première difficulté d'organisation. Les premières corrections de textes à partir de la grille de correction prennent beaucoup de temps. Le professeur lui-même doit se familiariser avec cette grille avant de la manipuler avec facilité.
- rencontres tutorales. Devant le désarroi et le dépaysement de certains étudiants face à cette nouvelle formule de cours la rencontre doit, au début, se prolonger au-delà des trente minutes accordées. D'où attente, énervement, fatigue. Peu à peu, cependant, l'organisation se crée et nous pouvons affirmer qu'à partir de la deuxième rencontre, étudiants et professeurs se sentent beaucoup plus à l'aise sous cette nouvelle formule de cours.

Il va de soi qu'un professeur, habitué à enseigner la littérature, linguistique ou autre au niveau collégial, se trouve, face à un cours de français correctif, confronté à sa propre vision de ce qu'il considérait jusqu'alors comme "acte d'enseignement au collégial". C'est sa propre mentalité qui doit changer ou, du moins, sa vision pédagogique et surtout son comportement face à cette clientèle, inquiète, déroutée qui devient la sienne à l'intérieur du cours de "français correctif". Il faut que le tuteur soit attentif à chaque étudiant, qu'il développe une façon d'être "non punitive", non "autoritaire" mais, au contraire une d'encouragement. Montrer à l'étudiant que "tout" dans son

texte n'est pas erreur, répéter et re-répéter, donner les moyens, les outils, les explications qui orienteront l'étudiant vers ce projet individuel où il réglera ses difficultés une à une à son propre rythme, est un travail de longue haleine dont les jalons ne se posent que peu à peu et pour lequel il n'y a qu'une recette "y croire"...

Nous y avons cru, continuons d'y croire, lucides, conscients que nombreuses choses doivent et peuvent encore être améliorées.

2.3 Les résultats

2.3.1 Les instruments de mesure.

Pour mesurer les progrès réalisés par les étudiants au cours de la session, nous avons eu recours à deux types différents de mesure auxquels s'est ajoutée, à la fin du cours, une évaluation de la méthode. Les mesures et l'évaluation visaient chacune à répondre à des questions particulières. Les mesures étaient d'une part des textes rédigés en classe sous surveillance, d'autre part le T.E.F.E.C.; l'évaluation de la méthode fut faite par les étudiants selon un questionnaire fabriqué par les professeurs.

1. Les textes rédigés sous surveillance.

   Notre but, dans ce cours, est de permettre à l'étudiant de rédiger un texte de niveau soutenu, selon son style personnel, avec un minimum de fautes. De plus, comme la méthode veut rendre l'étudiant habile à chercher la solution de ses problèmes, le recours à tout dictionnaire, grammaire, manuel correctif, fiche de relecture, était permis, encouragé lors de la rédaction de tous les textes, y compris des textes de mesure.

   Pour suivre le progrès de l'étudiant sur ce point, trois textes de deux pages (65 à 75 lignes) ont été rédigés en classe, l'un à la première rencontre de la session, l'autre à la mi-session et le troisième à la dernière rencontre; les trois textes ont été corrigés par l'un ou l'autre des deux professeurs, selon la même grille de correction (résultats: tableaux 1, 2 et 3).

Remarques: -pour le texte final, l'étudiant pouvait se présenter une ou deux fois: s'il atteignait l'objectif du premier coup (quinze fautes ou moins), nous considérions qu'il avait réussi; sinon, il devait se représenter en classe la semaine suivante (les fautes de son premier examen lui ayant été expliquées) pour la rédaction d'un deuxième texte final (nous avons retenu, pour le tableau des résultats, la meilleure des deux performances).

-pour les deux premiers textes, le sujet était imposé et révélé au début de l'épreuve. Pour le dernier texte, deux sujets furent proposés et la rédaction d'un sujet libre fut autorisé; de plus, ce choix de sujets fut annoncé quelques jours à l'avance, la consigne ayant été donnée (et suivie) que le texte devait être entièrement rédigé en classe. (1)

2. T.E.F.E.C.

Le T.E.F.E.C. fut passé aux étudiants à deux reprises: au tout début et à la toute fin de la session.

Nous avons utilisé le T.E.F.E.C. pour vérifier si la méthode expérimentée, qui met l'accent sur une correction individualisée, permet une amélioration générale des connaissances linguistiques. Malheureusement, nous ne disposons pas de points de référence permettant d'établir à partir de quel pourcentage une augmentation des résultats dans l'échelle de T.E.F.E.C. constitue une amélioration significative de la compétence linguistique. Nous donnerons tout de même les résultats obtenus, les manipulant avec précaution (résultats: tableaux 4,5,6 et 7).

3. L'évaluation de la méthode.

L'un des objectifs intermédiaires de ce cours est de modifier le comportement de l'étudiant dans son activité d'écriture, de le rendre attentif à ses problèmes et actif dans la recherche des solutions.

---

(1) Cette façon de procéder nous était demandée avec insistance, les étudiants affirmant ne pouvoir "pondre" deux pages d'impronptu. Nous avons accédé à cette demande, considérant que notre objectif était de permettre une écriture correcte dans des conditions personnelles d'écriture. Cependant, ces deux exceptions relatives au dernier texte créent des problèmes dans l'analyse des résultats (v. plus loin).

Par ailleurs, cette méthode repose sur un postulat: l'essentiel des règles de grammaire est connu des étudiants. Notre expérience nous avait amené à formuler ce postulat, il restait à le vérifier avec des chiffres.

Enfin, cette méthode proposant des démarches différentes, quoique convergentes, les étudiants pouvaient avoir retiré plus de certaines d'entre elles, avoir en plus des difficultés avec d'autres.

Pour mesurer l'atteinte de cet objectif, vérifier l'exactitude du postulat et trier les démarches les plus utiles, nous avons, lors de la dernière rencontre, soumis le questionnaire suivant aux étudiants (résultats: tableau 9).

2.3.2 Les résultats

Les résultats de la correction des textes portent sur soixante et un étudiants, soit ceux pour qui nous disposions des trois notes; même principe pour le T.E.F.E.C. avec cinquante-neuf réponses. Soixante-deux étudiants ont franchi toutes les étapes du cours.

Textes rédigés sous surveillances:

Histogrammes: tableaux 1, 2 et 3

T.E.F.E.C.:

Histogrammes: tableaux 4 et 5

Courbe des centiles: tableaux 6 et 7

Moyennes et médianes:

3 textes et 2 TEFEC: tableau 8

Questionnaire d'évaluation:

Répartition des réponses: tableau 9

TABLEAU 1

TEXTE INITIAL - HISTOGRAMME

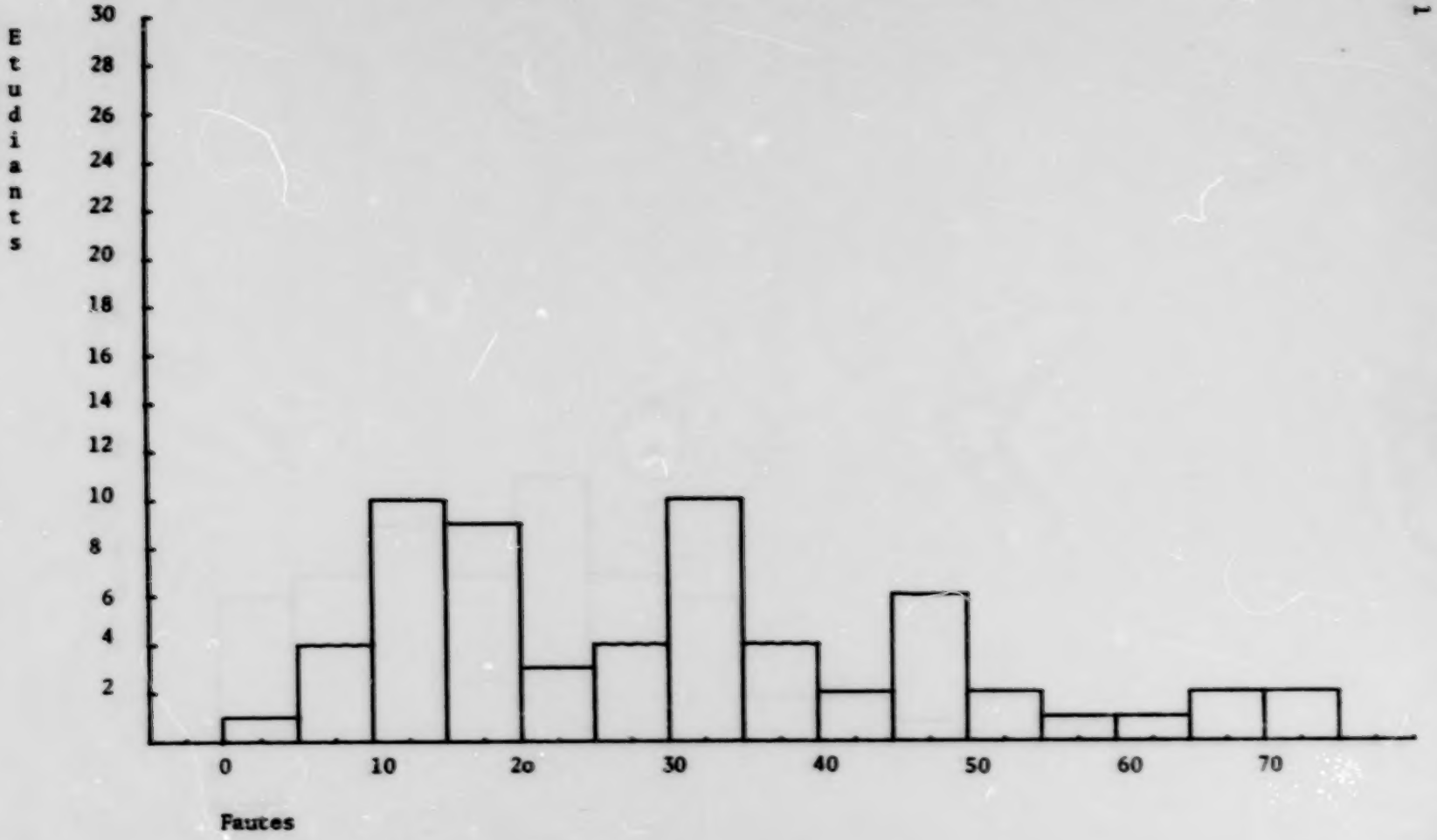


TABLEAU 2

TEXTE DE CONTROLE - HISTOGRAMME

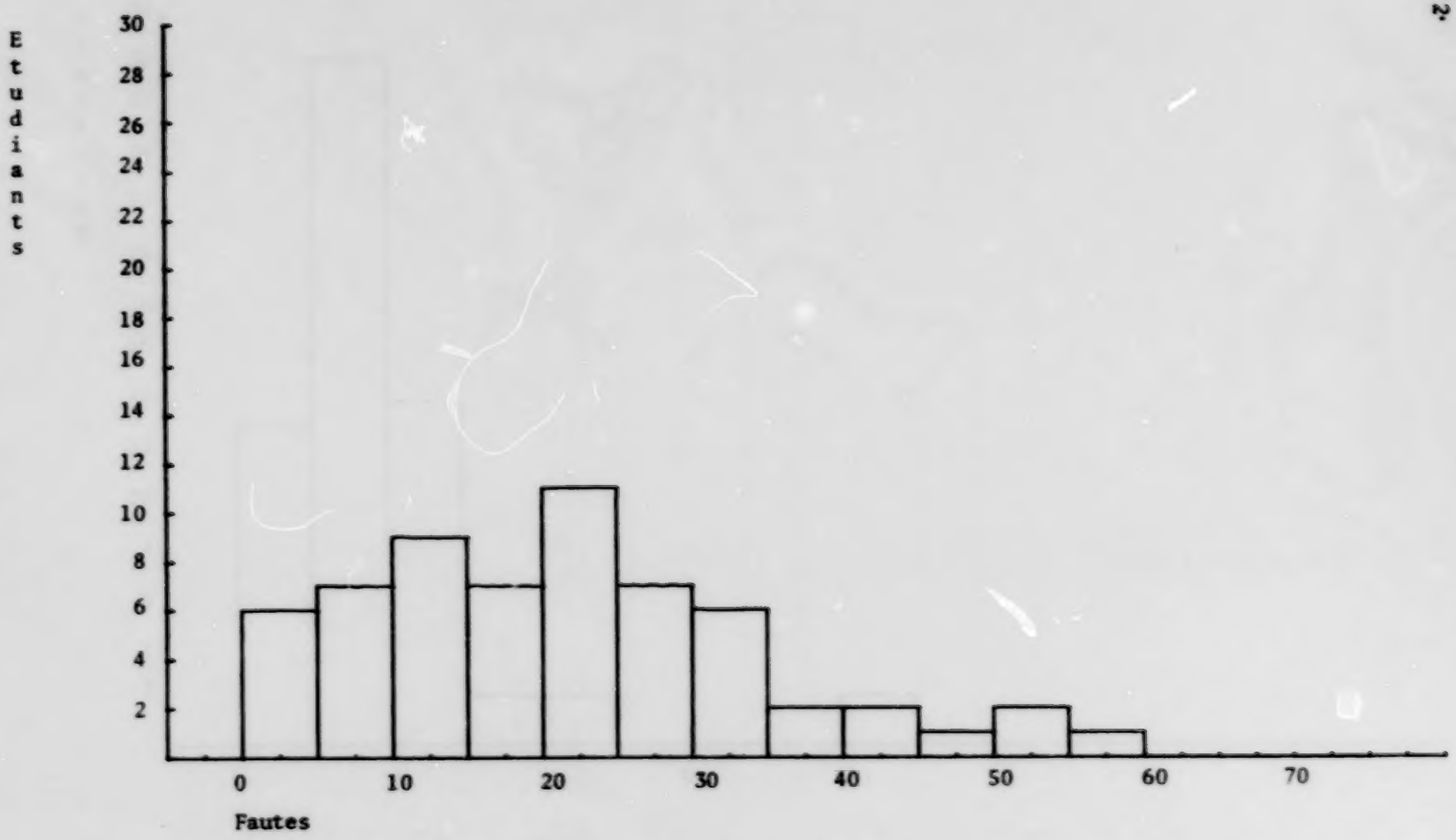


TABLEAU 3

TEXTE FINAL - HISTOGRAMME

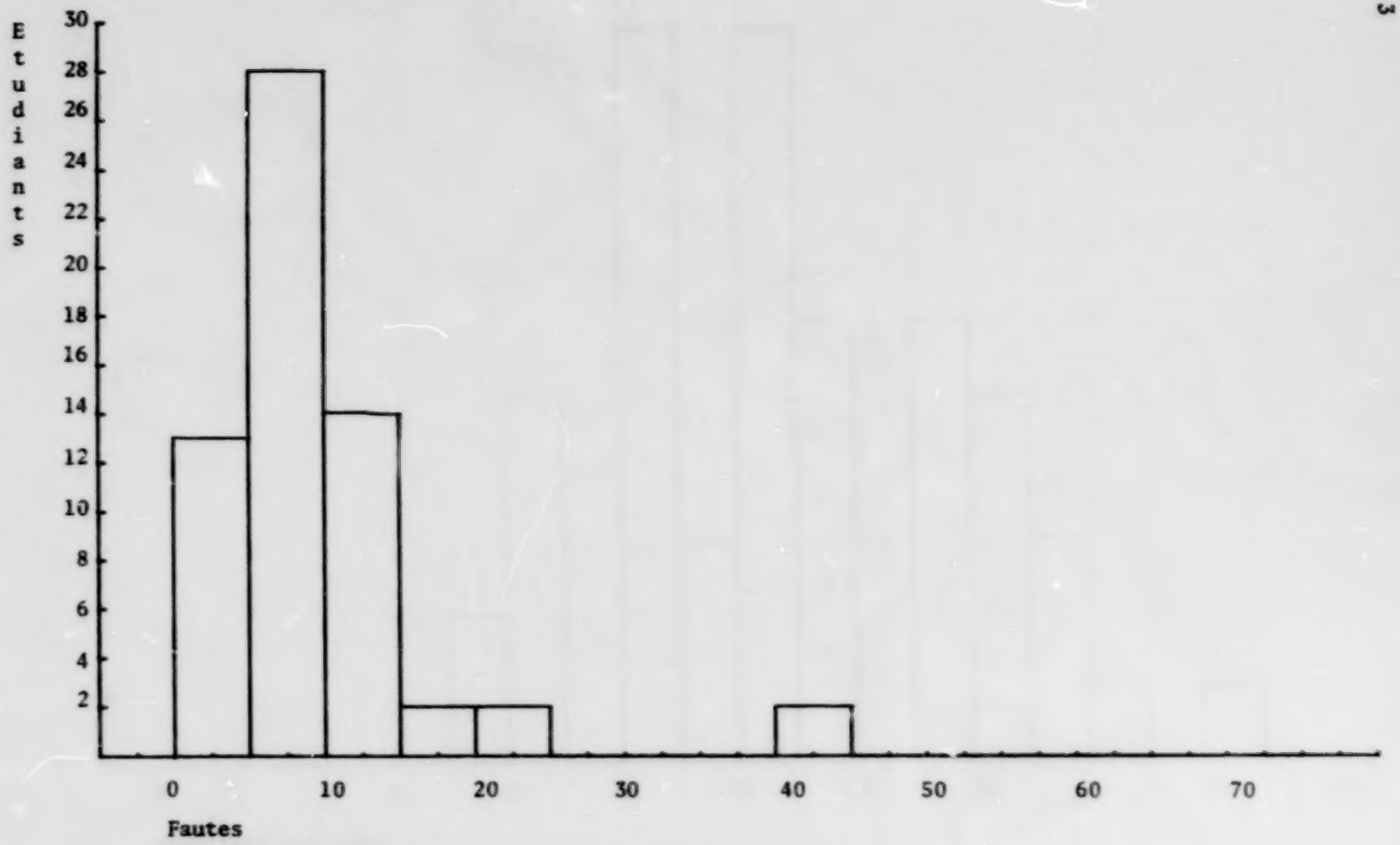


TABLEAU 4

TEFEC janvier - HISTOGRAMME

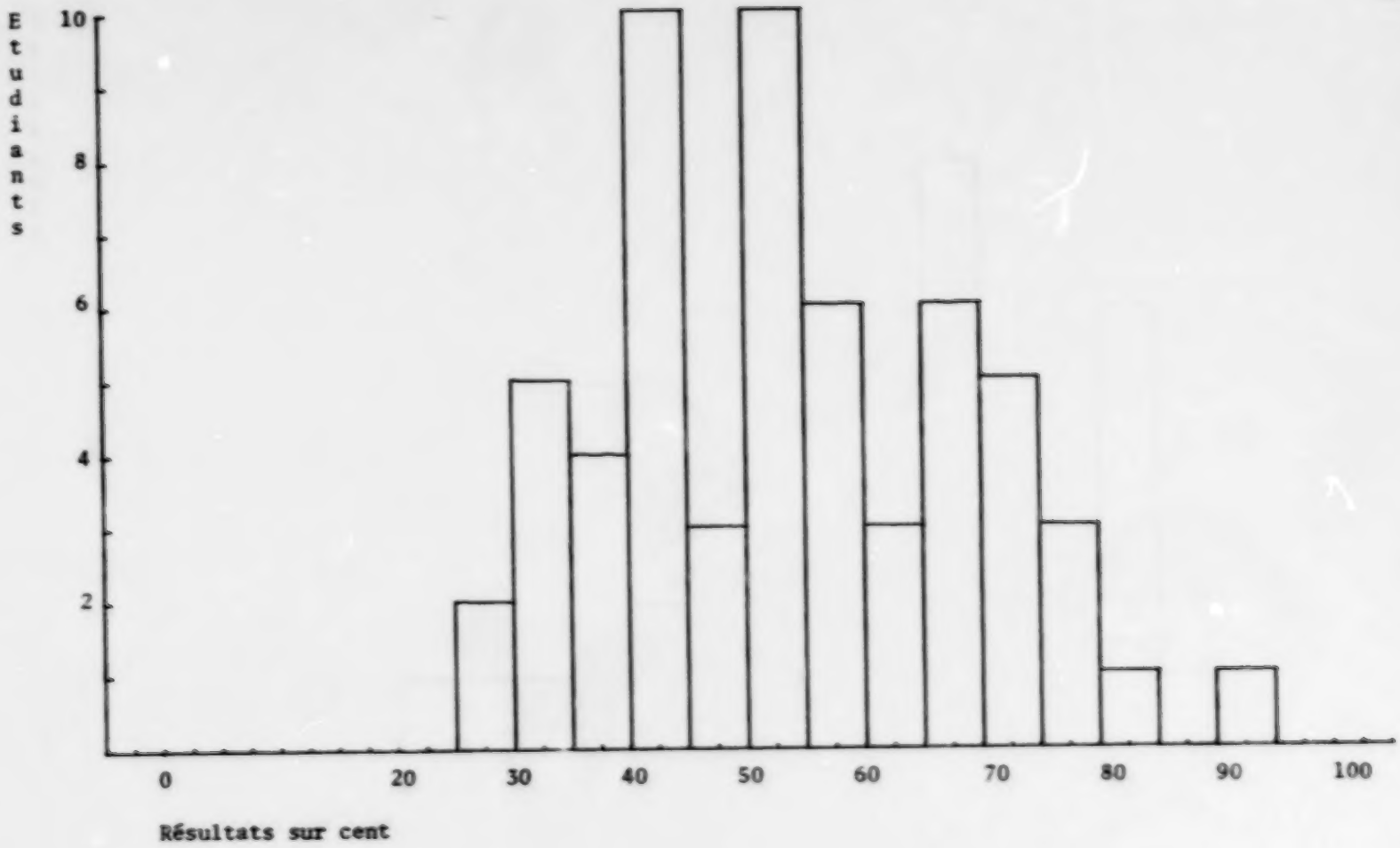


TABLEAU 5

TEFEC mai - HISTOGRAMME

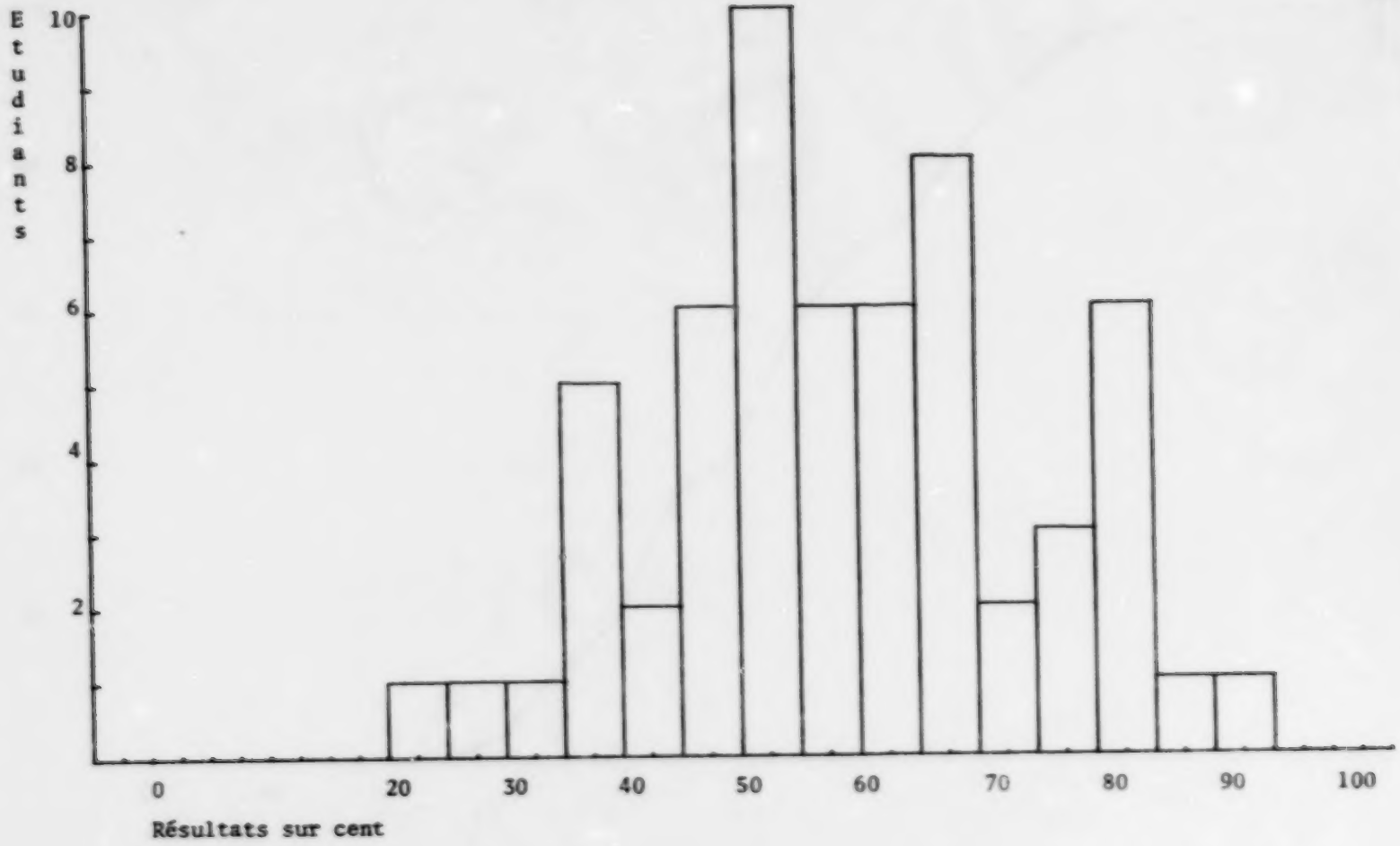


TABLEAU 6

TEFEC janvier - COURBE DES CENTILES

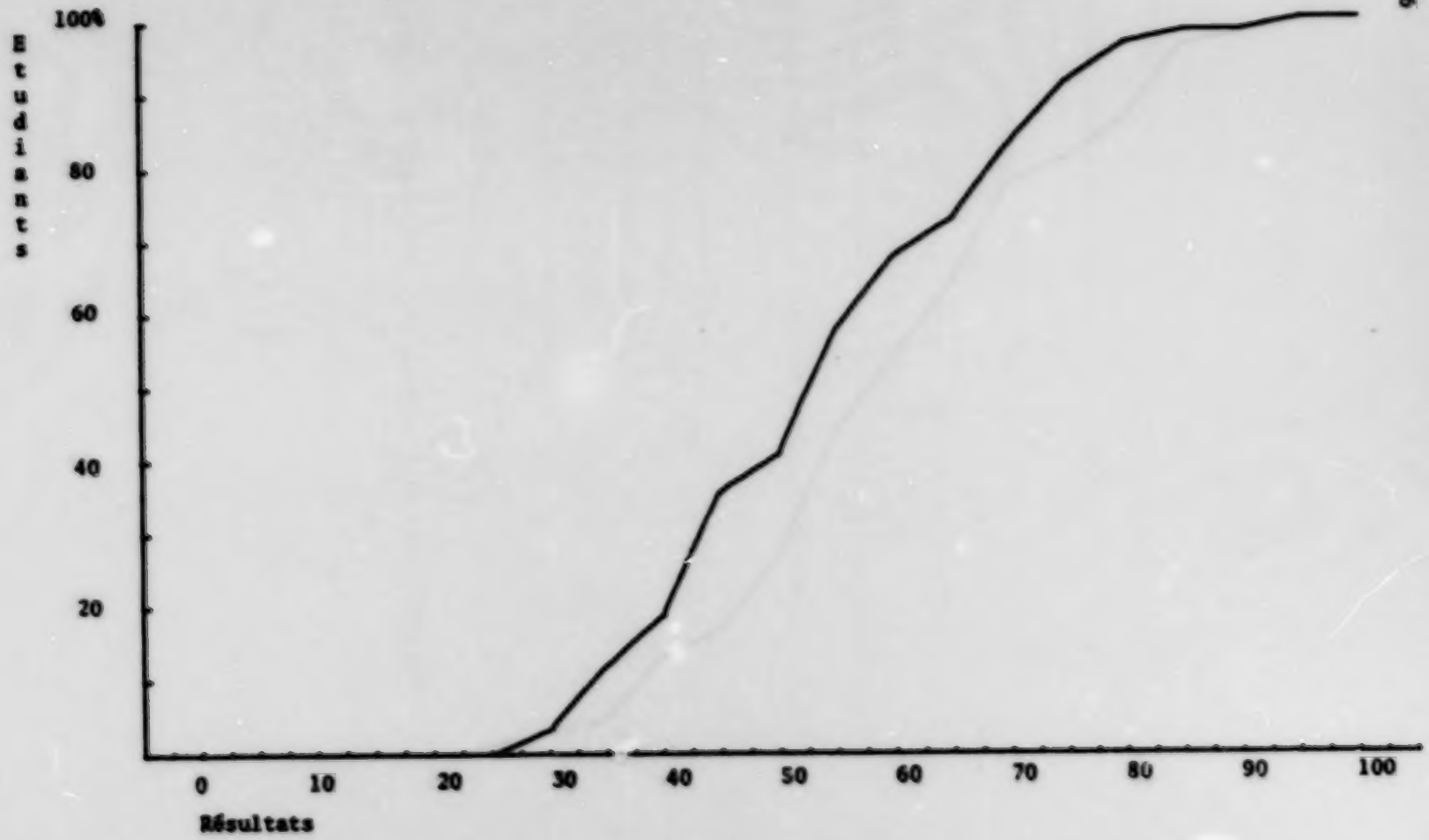


TABLEAU 7

TEFEC mai - COURBE DES CENTILES

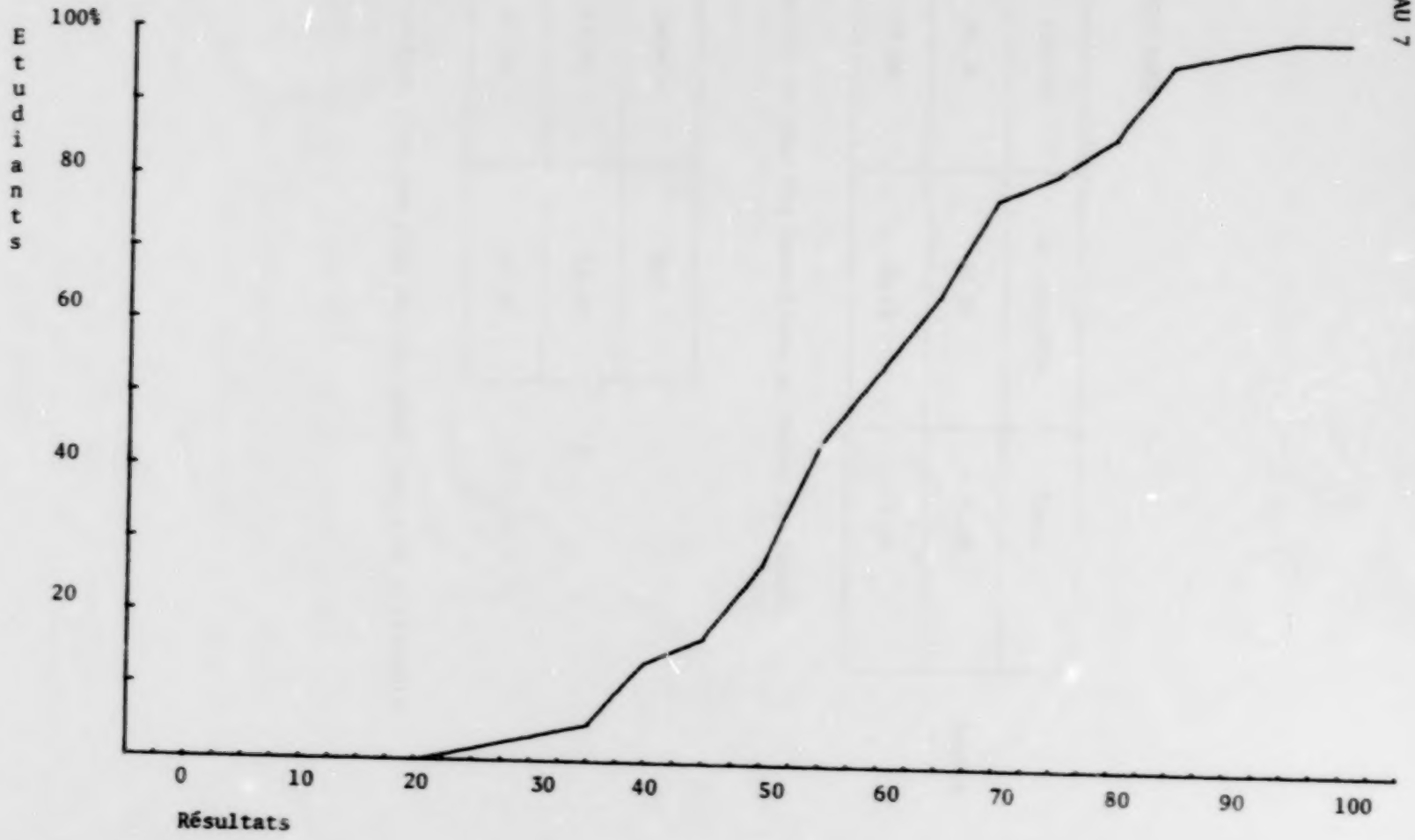


TABLEAU 8

MOYENNES ET MEDIANES

Texte:	Initial	De contrôle	Final	
Moyenne:	29.70	20.93	9.05	fautes
Médiane:	28.88	20.18	7.63	

Soit une réduction de plus des deux-tiers du nombre de fautes.

TEFEC:	Janvier	Mai	
Moyenne:	53.19	58.44	%
Médiane:	52.25	57.42	

Soit une amélioration d'un peu plus de cinq pour cent pour l'ensemble du groupe.

TABLEAU 9

Evaluation de la méthode par les étudiants

NOMBRE DE RÉPONDANTS: 54

	Acquis	Renforcé	Ni l'un ni l'autre
2.- Diriez-vous que pendant ce cours vous avez acquis ou renforcé:			
2.1 - l'habitude de relire vos textes écrits d'une certaine importance?	23	29	2
2.2 - l'habitude de consulter une grammaire et un dictionnaire?	17	35	3
2.3 - la capacité de résoudre vos problèmes d'orthographe?	20	32	3
2.4 - la connaissance des règles de ponctuation?	18	34	3
2.5 - la connaissance des règles de grammaire?	6	43	4
2.6 - l'habileté à trouver vous-mêmes des solutions à vos problèmes d'écriture?	20	27	5
2.7 - la confiance en votre capacité de produire un texte correct, que vous pouvez présenter publiquement?	23	21	10
2.8 - le goût d'écrire?	11	24	19

3.- Ce qui a le plus nui ou déplu:

1. l'écriture hebdomadaire de trois pages de texte (sujet libre): 18 répondants.
2. le fait que ces trois pages ne soient pas régulièrement corrigées: 5 répondants.
3. l'absence totale de cours magistraux: 7 répondants.
4. l'organisation des rencontres avec le co-équipier: 5 répondants.

4.- Ce qui a le plus aidé ou plu:

1. la grille de correction (avec alertes et moyens correctifs): 15 répondants
2. le travail d'explication avec le co-équipier: 15 répondants.
3. les rencontres personnalisées avec le professeur: 14 répondants.
4. écrire chaque semaine: 14 répondants.

2.3.3 Analyse

Nous présenterons ici l'analyse des progrès dans les trois textes, puis nous interpréterons ces données en regard des résultats obtenus aux deux épreuves du T.E.F.E.C. L'essentiel des réponses fournies au questionnaire d'évaluation sera repris dans la dernière partie (3. Recommandations).

A propos des données concernant les trois textes, nous observons que des soixante et un étudiants en cause, six seulement n'ont pas, au dernier texte, atteint l'objectif final, soit un peu moins de dix pour cent. Il faut noter ici que seize étudiants possédaient, dès le texte initial, la maîtrise exigée(1). Si nous reprenons les calculs en les excluant, nous obtenons un taux de réussite de quatre-vingt-sept pour cent (87%, soit 39/45).

Si nous observons les histogrammes, nous percevons, de façon frappante, que la dispersion initiale des résultats se mue en une concentration très grande autour du seuil de réussite lors du dernier texte.

Cette concentration des données à la fin nous paraît excessive, même si l'histogramme du texte de contrôle (v. tableau 2) indique déjà une tendance au regroupement(2). Cinquante-trois étudiants se répartissaient entre 0 et 49 fautes au texte initial, cinquante-trois entre 0 et 35 au contrôle et cinquante-six entre 0 et 14 au final.

Nous essaierons d'expliquer cet écart très grand entre le départ et l'arrivée par des facteurs qui s'ajoutent peut-être à ceux de l'efficacité de la méthodologie:

1. le fait d'avoir modifié les conditions de rédaction lors du texte final (v. 2.3.1 Remarques)
2. le fait de choisir le meilleur des deux textes finals au lieu d'exiger la réussite dans les deux textes.

---

(1) Mais le cours étant complémentaire, nous ne pouvions y refuser d'inscriptions. D'ailleurs ces étudiants ont fourni un travail exemplaire.

(2) Ce texte de contrôle a été mal situé dans le programme: il est arrivé juste avant la deuxième rencontre, c'est-à-dire à un point où plusieurs étudiants n'avaient pas compris la démarche.

3. le fait que, chez plusieurs étudiants, un nombre élevé de fautes dans le premier ou les deux premiers textes cachait des occurences élevées pour deux ou trois types d'erreurs; une fois un type d'erreurs maîtrisé, le total des fautes subissait une chute impressionnante ([1]).

Si nous comparons maintenant ce progrès à celui enregistré dans les T.E.F.E.C., nous pouvons être étonnés du succès suggéré par les courbes du premier. Nous tenterons cette fois-ci d'expliquer cet écart entre un progrès indéniable et une amélioration sûrement peu significative (v. tableau 8):

- toute la méthodologie du cours incitait l'étudiant à recourir à des outils de travail, à apprendre à chercher la solution au problème d'écriture, alors qu'avec T.E.F.E.C. ce support est interdit.

La distance entre les progrès mesurés peut indiquer que tout en ayant atteint l'objectif consistant à rendre l'étudiant apte à se débrouiller face à ses situations d'écriture, la méthodologie ne permet pas à l'étudiant d'arriver à une écriture spontanément correcte. Pour acquérir cette habileté, il faut sûrement plus de quatre-vingt-dix heures d'activité pour le collégien qui commet trente erreurs en deux pages; il faut aussi à cet étudiant un soutien plus large que celui fourni par ce seul cours.

Nous avions utilisé le T.E.F.E.C. pour mesurer l'effet du cours sur la connaissance générale des règles, mais cela ne nous est pas possible ainsi que le montrent les remarques précédentes.

---

(1) Cela a été particulièrement important dans les cas de ponctuation et d'accentuation.

3. RECOMMANDATIONS

3.1 Principes fondamentaux

La comparaison entre les résultats obtenus avec la démarche ici décrite et les résultats obtenus avec d'autres approches (1), nous oblige à recommander la diffusion de cette démarche corrective auprès du milieu collégial. Nous soulignerons encore qu'il s'agit d'une entreprise de correction au niveau de la phrase, de "consolidation des acquis" (appellation positive suggérée par le R.I.E.F.E.C.): point de stylistique ni de composition.

Des adaptations seront certes nécessaires selon les différents collèges en fonction de contraintes matérielles ou en fonction de traits de personnalité. Il faudrait voir au respect des principes suivants:

1. partir de l'écrit de l'étudiant pour corriger l'écrit de l'étudiant.

   Cela implique que l'étudiant travaille en priorité (mais non exclusivement) des textes qu'il a lui-même produits, donc qu'il corrigera d'abord les fautes qu'il commet, lui. En somme, il s'agit de privilégier une approche individualisée des problèmes de la langue écrite.

2. viser une correction progressive de l'écrit de l'étudiant.

   Comme 1, cela implique que l'essentiel du programme pourra varier d'un étudiant à l'autre et que le cours n'est pas fondé sur le plan de telle grammaire, de tel manuel; que l'étudiant aborde ses difficultés dans un ordre qui peut être le suivant: des fautes courantes aux fautes occasionnelles. Chacun des textes sera donc corrigé d'abord en fonction des erreurs qui devaient y être évitées.

---

(1) Voir le compte-rendu fait par R.I.E.F.E.C. dans La Pépée, Collège Bois-de-Boulogne, nov. 1976, vol. 5; à cela, ajoutons l'insatisfaction de tous nos collègues trifluviens qui ont déjà donné le cours 601-911, la nôtre durant les deux sessions 77-78 et celle de collègues de Shawinigan à l'hiver 78.

3. développer chez l'étudiant l'habitude de l'auto-correction par l'acquisition d'un mécanisme d'analyse de ses erreurs propres, de ses comportements erronés.

   Cela implique que l'attention n'est pas centrée sur l'apprentissage de règles grammaticales (considérées connues dans l'ensemble, rappelées au besoin), mais sur le relevé et le classement des erreurs de l'étudiant, sur l'analyse par l'étudiant de son activité d'écriture lorsqu'il dévie des règles.

   Cela implique aussi que les exercices traditionnels de grammaire ne sont conservés qu'en dernière place dans les activités.

4. développer chez l'étudiant un comportement responsable et actif face à son écriture.

   Cela implique que l'étudiant doit pouvoir mesurer régulièrement d'une part le progrès accompli dans la maîtrise de l'écrit et dans l'utilisation des instruments, d'autre part le chemin à parcourir pour atteindre l'objectif final: que cette mesure soit un guide d'étape en étape, mais non un élément essentiel de la note finale, conditionnant la réussite du cours.

   Lorsque l'étudiant a compris cela et que les points 1, 2 et 3 sont respectés, la méthodologie proposée favorise l'apparition d'une motivation interne.

   Cela implique aussi que le professeur ne doit pas expliquer toutes les règles, toutes les erreurs, fournir toutes les références dès que surgit un problème; l'étudiant doit d'abord apprendre à faire lui-même l'inventaire de ses difficultés et des ressources dont il dispose, le titulaire du cours de français correctif n'étant qu'un instrument provosoire, donc à consulter comme recours ultime.

De ces principes fondamentaux découle une organisation matérielle obligée: le recours à une forme mixte de tutorat et de regroupement des étudiants en unités de correction-explication (la répartition du temps entre ces deux formes d'intervention dépend beaucoup des contraintes imposées par la tâche d'enseignement).

Cela permet à l'étudiant de profiter, en alternance, de l'intervention rassurante d'un guide d'une compétence assurée (le professeur) et de l'intervention sympathique d'un confrère (d'un ami si possible) qui traverse des difficultés semblables et peut indiquer des issues invisibles sous l'effet du stress (qu'amène parfois la présence du professeur).

3.2 Suggestions

L'analyse des résultats de l'expérimentation menée à l'hiver 78 au Cegep de Trois-Rivières a conduit entre autres à ces deux constatations: progrès impressionnant et acquis fragile (v. ci-haut à 2.3). Nous indiquerons ici quelques moyens qui devraient permettre l'établissement d'une situation normale.

1. Objectif final plus sévère: au lieu de viser quinze (15) fautes ou moins dans les deux tests finals, où le seuil de quinze provient de la moyenne provinciale arrondie à la hausse, il faut proposer aux étudiants du cours de français correctif de faire mieux que la moyenne provinciale et fixer le seuil à dix (10) fautes (peut-être à cinq lorsque les enseignants maîtriseront parfaitement tous les aspects de la méthodologie et que les collégiens connaîtront et accepteront par avance l'esprit du cours).

2. Accès à des exercices de renforcement construits pour respecter la démarche: induction des règles, observation et prise de conscience des comportements erronés, présentation captivante. Les équipes R.I.E.F.E.C. et Bélanger-Ribes ont déjà préparé quelques exercices en ce sens; il faudrait encourager la production de nouveaux fascicules et favoriser la diffusion de ce matériel.

3. Soutien de tous les enseignants, de tout le milieu collégial en ce qui concerne la qualité de la langue écrite. Plus particulièrement, il faudra voir à impliquer quelques uns des professeurs de "l'étudiant en voie de consolidation" pour qu'il soutiennent, stimulent les efforts de l'étudiant en dehors du cours de français correctif. (1)

4. Tâche permettant un rendement encore meilleur. Puisqu'il ne s'agit pas d'un cours où la transmission de connaissances théoriques, générales, est l'objectif premier, puisqu'il y a priorité accordée à la manipulation individuelle d'éléments linguistiques, à l'exercice personnel visant à l'établissement d'un comportement bien défini, il nous semble que la norme adéquate s'approcherait de celle que l'on retrouve dans les cours de langue seconde.

---

(1) Par exemple, l'étudiant pourrait demander leur collaboration à ses professeurs de philosophie et de génie civil et s'entendre avec eux sur le fonctionnement suivant: il accompagnerait chacun de ses travaux d'une petite fiche décrivant les quelques fautes visées à telle étape de sa correction, et les enseignants s'engageraient à relever méthodiquement les bons emplois et les erreurs concernés.

DEUXIEME PARTIE

LES PRONOMS PERSONNELS:

ANALYSE DES ERREURS

Dans cette deuxième partie, nous présenterons le classement des erreurs et l'analyse des comportements erronés, fautes commises dans l'emploi des pronoms personnels. Les données proviennent du corpus EFEC (1).

Des modules d'exercices tirés de ces analyses sont présentés en annexe. La méthode d'analyse et la démarche corrective sont empruntées à nos collègues du groupe RIEFEC.

---

(1) Le corpus est fourni en annexe. Dans le classement qui suit, la numérotation renvoie à celle de EFEC pour le classement des phrases.

GRILLE DE CLASSEMENT DES ERREURS

1. Cas étudiés.

1.1 Pronom n'ayant qu'un référent (1)

1.2 Erreurs relatives aux règles générales suivantes:

A.- le pronom personnel a une fonction grammaticale: il doit être présent là où la syntaxe le demande, mais il ne doit pas faire double emploi avec son référant ou avec lui-même (sauf à l'occasion d'effets stylistiques);
- le verbe impersonnel demande un sujet apparent.

B.- le pronom personnel prend le genre et le nombre commandés par son référent;
- le verbe impersonnel ne s'emploie qu'avec le pronon neutre "il";
- en langue écrite, de style neutre, le pronom "on" est un indéfini.

---

(1) Nous n'avons rencontré qu'un seul cas où le pronom renvoyait à plusieurs référents (v. E.F.E.C. phrase 3-36 où "elles", sujet, renvoie à des noms de genres différents).

2. Ordre de présentation.

2.1 Catégories générales et sous-catégories:

2.1.1 Les pronoms personnels: première personne
deuxième personne
troisième personne

2.1.2 Les autres pronoms: "en"
"il" impersonnel
"on"

2.2 Ordre à l'intérieur des sous-catégories:

2.2.1 Erreurs relatives aux règles A et B réparties comme suit:
Règle A: addition ou omission du pronom;
Règle B: confusion du genre ou du nombre, substitution du pronom.

2.2.2 Répartition des erreurs entre les fonctions grammaticales.

PRESENTATION DETAILLEE DE LA REPARTITION DES ERREURS

1. LES PRONOMS DE LA PREMIERE PERSONNE: "JE", "ME", "NOUS" (2)

Fonctions: sujet, objet direct. (3)

1.1 Répartition des erreurs selon les règles générales

Règle A

1° Addition du pronom: 1 cas

2° Omission du pronom: 1 cas

Règle B

Substitution du pronom: 36 cas

---

(2) Nous ajoutons ici les pronoms substitués à "nous": "on", "se" et "soi".

(3) Objet indirect et complément circonstanciel: non relevés par E.F.E.C.

1.2 Répartition des erreurs selon les fonctions

	Phrases (la numérotation renvoie à EFEC)
Règle A	
1° Addition du pronom	
-Pronom sujet: 1 cas ("nous")	(6): 1
-Pronom objet direct: aucun cas	
2° Omission du pronom	
-Pronom sujet: 1 cas ("je")	(6): 25
-Pronom objet direct: aucun cas	
Règle B	
Substitution du pronom	
-Pronom sujet: 28 cas ("on" pour "nous")	(2): 1,2,3,4,6,8,10, 12,14,15,16,18,19,20, 21,22,24,25,26,28,30, 31,32,33,34,35,37,38
-Pronom objet direct: 8 cas	
soit: 7 cas de "se" pour "nous"(4);	(4): 8,19,23,28,37, 52,59
1 cas de "soi-même" pour "nous-mêmes"	(3): 18

(4) Pour deux autres cas de "se", v. Pronoms de la troisième personne, Omission.

2. LES PRONOMS DE LA DEUXIEME PERSONNE: "TU", "TE", "VOUS"

Fonctions: sujet, objet direct (5)

2.1 Répartition des erreurs selon les règles générales

Règle A

1° Addition du pronom: aucun cas

2° Omission du pronom: 2 cas

Règle B

Substitution du pronom: 2 cas

---

(5) Objet indirect et complément circonstanciel: non relevés par E.F.E.C.

2.2 Répartition des erreurs selon les fonctions

	Phrases
Règle A	
1° Addition du pronom	
-Pronom sujet: aucun cas	
-Pronom objet direct: aucun cas	
2° Omission du pronom	
-Pronom sujet: aucun cas	
-Pronom objet direct: 2 cas	(5): 12,37
Règle B	
Substitution du pronom	
-Pronom sujet: 2 cas ("on" pour "tu")	(2): 9,27
-Pronom objet direct: aucun cas	

3. LES PRONOMS DE LA TROISIEME PERSONNE: "IL", "ILS", "ELLE", "ELLES", "LE", "LA", "LES", "LUI", "LEUR", "EUX", "SE" (6).

Fonctions: sujet, objet direct et indirect, complément circonstanciel, opposition.

3.1 Répartition des erreurs selon les règles générales.

Règle A

1° Addition du pronom: 14 cas

2° Omission du pronom: 8 cas

Règle B

1° Confusion du genre: 51 cas

2° Confusion du nombre: 80 cas

3° Substitution du pronom: 2 cas

Remarque: aussi deux cas de substitution due à la fonction - "en" pour "le": v. "En" p.

---

(6) "En", v.p. 39 ; "il" impersonnel, v.p. 41 ; "on", v.p. 42, et ce qui suit; "on", "soi", "se", v. aussi Pronoms de la première personne, règle B, Substitution (E.F.E.C. relève deux autres erreurs à propos de "se" aux phrases (4)10 et (5)45: oubli, à la 3e personne - "se serre les coudes", "se termine"); pour "on" v. aussi Pronoms de la deuxième personne, règle B Substitution, et Pronoms de la troisième personne, règle B Substitution.

3.2 Répartition des erreurs selon les fonctions.

	Phrases
Règle A	
1° Addition du pronom	
-Pronom sujet: 8 cas	
soit: 3 cas (ils)	(3):51, (6):30,46
4 cas (il)	(4):24, (5):6, (6):21,24
1 cas (elle)	(6):51
-Pronom objet direct: 6 cas	
soit: 1 cas (la)	(5):23
2 cas (les)	(5): 1,31
3 cas (le)	(5): 15,22,36
-Pronom objet indirect ou c. circonstanciel: aucun cas	
2° Omission du pronom	
-Pronom sujet: 2 cas ("ils" omis)	(6): 4,10
-Pronom objet direct: 4 cas	
1 (les)	(5): 12
3 (le)	(4): 41, (5): 18,62
-Pronom objet indirect ou c. circonstanciel: 1 cas ("se" omis)	(5): 35
-Non analysable: 1 cas ("se" omis)	(4): 10

Règle B	Phrases
1° Confusion du genre	
-Pronom sujet: 18 cas	
soit : 5 cas de "ils" pour "elles"	(4):14, (3):2,27,32,41
1 cas de "elles" pour "ils"	(3): 36
1 cas de "il" pour "elle"	(4): 31
1 cas de "il" pour "elles"	(4): 32
10 cas de "elle" pour "il"	(4): 16,29,42,57,59,62 (6): 14,28,49,55
-Pronom objet direct: 27 cas	
soit: 7 "le" pour "la"	(5): 21,24,25,29,38,42,50
20 "la" pour "le"	(5): 4,8,9,17,26,27,28, 32,33,41,43,44,46,49,54, 58,59,60,65; (4): 27.
-Pronom objet indirect ou compl. circonstanciel: 4 cas ("eux" pour "elles")	(3): 10,22,28,31
-Pronom opposition: 2 cas ("eux" pour "elles")	(3): 43,52
2° Confusion du nombre	
-pronom sujet: 57 cas	
soit: 38 cas de "il" pour "ils"	(4): 13,15,16,30,33,66, 2,4,5,6,11,17,20,25,26, 38,39,40,44,45,54,58,60, 61,63,66,67;
6 cas de "elle" pour "elles"	(6): 34,13,54; (3): 21; (4): 21,34
11 cas de "ils" pour "il"	(3): 1,7,30,33,35,37,46, 53,55,56; (4): 64.
1 cas de "elles" pour "elle"	(3): 5
1 cas de "ils" pour "elle"	(6): 40

	Phrases
-Pronom objet direct: 12 cas	
soit: 4 cas de "le" pour "les"	(5): 19,39,63; (4): 9
6 cas de "les" pour "le"	(5): 13,14,35,40,56; (7):34
2 cas de "les" pour "la"	(5): 64; (3): 11
-Pronom objet indirect ou compl. circonstanciel: 10 cas	
soit: 1 cas de "eux" pour "elle"	(3): 31
2 cas de "eux" pour "lui"	(3): 17,24
1 cas de "leur" pour "lui"	(3): 39
1 cas de "elles" pour "elle"	(6): 16
5 cas de "leurs" pour "leur"	(3): 4,19,30,42,44
-Pronom attribut: 1 cas ("eux-mêmes" pour "soi-même")	(4): 51

3° Substitution du pronom

-Sujet: 2 cas ("on" pour "il")	(2): 17,29

-Autres fonctions: aucun cas.

4. LE PRONOM "EN".

Fonctions: objet direct, objet indirect, c. circonstanciel, c. du nom, c. de l'adjectif, c. du verbe, fonction non analysable.

4.1 Répartition des erreurs selon les règles générales.

Règle A

1° Addition du pronom: 20 cas

2° Omission du pronom: 13 cas

Règle B

Substitution du pronom: 5 cas

4.2 Répartition des erreurs selon les fonctions

	Phrases
Règle A	
1° Addition du pronom	
-Pronom objet direct: 2 cas	(1): 41,51
-Pronom objet indirect: 4 cas	(1): 11,22,37,45
-Pronom complément circonstanciel: 4 cas	(1): 9,50,56,57
-Pronom agent: 1 cas	(1): 36
-Pronom complément du nom: 3 cas	(1): 5,21,38
-Pronom complément de l'adjectif: 1 cas	(1): 39
-non analysable: 5 cas	(1): 1,15,23,24,44
2° Omission du pronom	
-Pronom objet direct: 1 cas	(1): 6
-Pronom objet indirect: 3 cas	(1): 12,30,42
-Pronom complément circonstanciel: 1 cas	(1): 18
-Pronom complément du nom: 7 cas	(1): 3,7,19,26,31,35,47
-Pronom complément de l'adjectif: 1 cas	(1): 53
Règle B	
Substitution du pronom	
Pronom objet indirect: 4 cas	(1): 46,55; (5): 34,53
Pronom complément circonstanciel: 1 cas	(1): 14

5. LE PRONOM "IL" IMPERSONNEL.

Fonction: sujet.

Répartition des erreurs selon les règles générales:

	Phrases
Règle A:	
1° Addition du pronom: aucun cas	
2° Omission du pronom: 5 cas	(6): 6,7,33,37,38
Règle B:	
Substitution du pronom impersonnel par un pronom personnel (pronom employé: "ils"): 3 cas	(3): 45,47,54

6. LE PRONOM INDEFINI "ON".

Fonction: sujet.

Répartition des erreurs selon les règles générales.

	Phrases
Règle A	
1° Addition du pronom: 2 cas	(2): 11,23
2° Omission du pronom: aucun cas	
Règle B	
Substitution du pronom: 34 cas	v. première, deuxième et troisième personnes.

TABLEAU-SYNTHESE DE LA REPARTITION DES ERREURS SELON LES REGLES GENERALES

NOMBRE DE CAS.

Les trois personnes	REGLE A		REGLE B			TOTAL
	Addition	Ommission	Genre	Nombre	Substitution	
1e personne	1	1	impossible	→	36	38
2e personne	0	2	impossible	→	2	4
3e personne	14	8	51	80	2	155
"EN"	20	13	impossible	impossible	5	58
"IL" impersonnel	0	5	0	→	3	8
"ON"	2	0	impossible	→	(32)*	2
TOTAL	37	29	51	80	48	245
	66		179			

* Déjà comptés dans les substitutions des trois personnes.

ANALYSE DE LA REPARTITION DES ERREURS

1. Nombre total d'erreurs classées selon les deux règles générales d'emploi des pronoms: 245 cas. (8)

2. Répartition des erreurs entre les règles.

2.1 Nombre d'erreurs relatives à la règle A (présence du pronom): 66/245 soit 27% des cas.
Répartition: addition et omission s'équilibrent presque au total: 56% d'addition et 44% d'omission.
Il y a deux cas de déséquilibre: celui du pronom "en" ou l'addition l'emporte sur l'omission (60% contre 40%); le cas de "il" impersonnel où l'addition n'existe pas.

2.2 Nombre d'erreurs relatives à la règle B (forme du pronom): 179/245 soit 73% des cas.
Répartition: les erreurs sur le nombre, toutes à la troisième personne, dominent ici avec 80 des 179 cas d'erreurs relatives à la règle B (44,7%);
d'autre part les erreurs sur le genre et les substitutions s'équilibrent au total (28,5% et 26,8%), les erreurs de genre se retrouvant toutes à la troisième personne et les substitutions, surtout à la première.

3. Répartition des erreurs entre les personnes et entre "en", "il", "on".

3.1 Nombre d'erreurs relatives à la première personne:
38/245 soit 15,5% des cas.
Répartition: la substitution domine ici (36/38) et le problème est concentré autour de la première personne du pluriel avec 36/38 soit 94,7% des cas: la confusion "on" - "nous" compte pour 77,7% des cas (28/36), "se " - "nous" pour 19,4% (7/36), "soi-même" pour "nous-mêmes" pour 2,7% (1/36).

---

(8) Rappelons que nous n'avons rencontré qu'un seul cas où le pronom renvoyait à plus d'un référent - voir note 1 p. 29.

3.2 Nombre d'erreurs relatives à la deuxième personne:
4/245 soit 1,6% des cas.

3.3 Nombre d'erreurs relatives à la troisième personne:
155/245 soit 63,2% des cas.
Répartition: addition et omission s'équilibrent; dans ces cas, il y a un peu plus d'erreurs lorsque le pronom est sujet; addition et omission ne représentent que 14% des cas (22/155) d'erreurs à la troisième personne.
Deux types d'erreurs demandent une attention particulière: la confusion du genre avec 33% des cas (51/155) et la confusion du nombre avec 51,6% des cas (80/155).
Dans la confusion du genre, la fonction d'objet direct accompagne 53% des erreurs (27/51), et dans 20 de ces 27 cas il y a emploi de "la" pour "le".
La fonction sujet se retrouve dans 35,3% des cas (18/51) de confusion du genre; "elle(s)" est ici employé pour "il(s)" dans 61% des cas (11/58). (9)
Dans la confusion du nombre, la fonction sujet accompagne 71,2% des cas (57/80), dont 38 cas de "il" pour "ils" et 11 de "ils" pour "il", soit 49 cas de confusion au masculin contre seulement 7 cas de confusion au féminin.
La fonction objet direct se retrouve dans 15% des cas (12/80) de confusion du nombre; dans 8 de ces 12 cas il y a emploi du pluriel pour le singulier; 10 de ces 12 cas concernent le masculin.
Les fonctions objet indirect et complément circonstanciel se rencontrent dans 12,5% (10/80 des cas); ici encore la majorité des erreurs se produisent dans l'emploi du pluriel pour le singulier (9/10).

3.4 Nombre d'erreurs relatives à "en":
38/245 soit 15,5% des cas.
Répartition: l'omission, plus rare que l'addition (13/38 contre 20/38), se retrouve surtout dans la fonction complément du nom

---

(9) Cette dominante du facteur féminin est due en majeure partie à une erreur sur le genre du référent (ex.: "argent").

(7/13 cas).

3.5 Nombre d'erreurs relatives à "il" impersonnel:
8/245 soit 3.2% des cas.
Répartition: "il" est soit omis (5/8 cas) soit remplacé par le pronom personnel "ils" (3/8 cas).

3.6 Nombre d'erreurs relatives à "on":
34/245 soit 13,8% des cas.(10)
Répartition: la substitution est l'erreur majeure dans l'emploi de "on" (32/34 cas).
La substitution de "nous" domine nettement avec 87,5% des cas (28/32 cas); "Tu" et "il" se répartissent également les quatre autres cas.

(10) Ces 34 cas de substitution ont déjà été répartis entre les pronoms des trois personnes.

4. Dominantes

Le tableau-synthèse et l'analyse de la répartition montrent que sept catégories d'emploi des pronoms fournissent 86,5% des cas d'erreurs (212/245). Voici ces sept catégories:

1 et 2: le plus grand pourcentage d'erreurs se retrouve dans l'emploi de la troisième personne selon la règle B (confusion du genre, confusion du nombre): 49,3% (121/245); soit 32,6% (80/245) pour le nombre et 20,8% (51/245) pour le genre.

3: viennent ensuite les substitutions des pronoms de la première personne: 14,7% (36/245). Il faut se rappeler ici le lien avec les emplois erronés de "on" et souligner que c'est "nous" qui est généralement touché; ainsi la substitution de "on" à "nous" compte pour 11,4% (28/245) de toutes les erreurs d'emploi des pronoms.

4 et 5: Les erreurs avec "en" en rapport à la règle A: 13,5% (33/245); soit 8% (20/245) pour l'addition et 5,3% (13/245) pour l'omission de "en".

6 et 7: la troisième personne revient parmi les principales catégories d'erreurs, cette fois en rapport à la règle A avec 8,9% (22/245); soit 5,7% (14/245) pour l'addition et 3,2% (8/245) pour l'omission.

Remarques:

- l'addition des catégories 1, 2, 6 et 7 révèlent que 58,3% (143/245) des cas d'erreurs se produisent dans l'emploi de la troisième personne;
- La confusion du nombre à la troisième personne est l'erreur dominante dans l'emploi des pronoms personnels, et l'emploi de "il" pour "ils" est l'erreur spécifique la plus courante avec 15,5% (38/245) de toutes les fautes relevées ici.

IDENTIFICATION ET ANALYSE DES COMPORTEMENTS ERRONES

1. IDENTIFICATION DES CATEGORIES ETUDIEES

Nous présentons ici l'analyse des erreurs reliées aux catégories mentionnées à 4. Dominantes (vous y reporter), puisqu'elle constitue 86,5 % des cas des erreurs retenues. Voici l'ordre de présentation:

- cas retenus à la troisième personne;
- cas retenus à la première personne;
- cas retenus avec le pronom "en".

2. IDENTIFICATION DES COMPORTEMENTS ERRONES

2.1 Cas retenus à la troisième personne:

2.1.1 Erreurs relatives à la règle A (présence du pronom):

(1) L'absence du pronom sujet dans la principale se produit lorsqu'une subordonnée antéposée contient déjà le même sujet. — (6): 4, 10

(2) L'absence du pronom sujet dans une subordonnée est due à la proximité du sujet réel qui n'est séparé du verbe que par la conjonction (visuellement le sujet réel fait presque partie de la subordonnée). — (6): 12

(3) L'addition du pronom (sujet ou complément) est due à la présence d'une proposition qui fait écran entre le verbe et le complément, entre le verbe et le sujet. — (5): 36; (6): 29

(4) L'addition du pronom complément est due au fait que le scripteur veut créer une mise en relief du complément, complément qui constitue le thème exploité (le complément est accompagné d'un qualificatif ou d'un déterminant - y compris l'adjectif démonstratif dans le sens "dont on vient de parler"). — (5): 4, 22, 23, 66.

2.1.2 ERREURS RELATIVES A LA REGLE B (forme du pronom):

2.1.2.1 Le nombre

(5)	L'accord fautif en nombre des pronoms il/ils et elle/elles est dû à l'invariabilité de ces pronoms à l'oral.	(6): 16 plus les renvois des deux facteurs qui suivent
(5)	L'accord fautif en nombre des pronoms il/ils/elle est dû au fait que les formes du pronom et du verbe ne varient pas en nombre à l'oral.	(4): 4, 5, 11, 17, 20, 25, 26 36, 38, 39, 40, 44, 45* (3): 5*, 16, 33 53*, 55*, 47*, 54* (6): 11, 54.
(7)	L'emploi fautif du singulier pour le pluriel dans le pronom sujet de la troisième personne est dû au fait que la marque du nombre est portée oralement par la finale du verbe (ex: "il sont").	(4): 2, 6, 34, 21 45*, 47, 54, 48, 58, 61, 63. (3): 8, 9 (6): 31, 34, 43, 47.
(8)	L'emploi fautif du pluriel est dû au fait que le pronom réfère à des unités considérées mentalement plutôt qu'au collectif (nom ou expression) présent dans la phrase.	(3): 1, 7, 11, 23, 25, 26, 34, 35 37, 39, 17, 30, 31*, 40, 46, 56, 58. (4): 51 (5) 13, 14, 40, 35, 56, 64.
(9)	L'emploi fautif du singulier pour le pluriel dans	(4): 60, 66, 67, 9

* Dans cette partie de l'analyse, l'astérisque indique que l'erreur peut recevoir une autre explication et est ainsi classée ailleurs également.

le pronom personnel est dû au fait que le référent, antéposé, est un nom pluriel dont le scripteur n'envisage qu'une unité dans la suite de la phrase (chacune des unités - personne, objet - pouvant avoir un comportement représentatif de toutes les unités; ex.: "les étudiants... il").

(10) L'emploi du singulier pour le pluriel est dû au fait que le scripteur considère la somme d'argent comme un tout; emploi courant en langue parlée familière. (5): 63

(11) L'emploi du pronom pluriel pour le singulier est dû au fait que le référent est accompagné de l'adjectif "chaque" et que le scripteur ne tient pas compte ensuite de l'idée de singulier renfermée dans "chaque", mais retient celle de "tous". (6): 40

(12) L'emploi fautif en genre et en nombre de "chez eux" (au lieu de "chez lui", "chez elle", "chez elles") est dû au fait que cette expression est conçue comme invariable et valable pour tout référent de la troisième personne; cet usage est courant en langue parlée. (3): 10, 24, 31*

(13) L'emploi fautif du pluriel pour le singulier est dû à la présence d'un nom pluriel ou vu comme pluriel (ex: un cours), dans l'entourage immédiat du pronom. (3): 53*, 55*, 5*.

1.1-2.2 Le genre

(14) L'accord fautif en genre est dû à un accord par syllepse (le référent grammatical est un nom féminin mais les référents dans la réalité sont mâles). (3): 28, 32

(15) L'accord fautif en genre est dû au fait qu'en langue parlée familière, pour la troisième personne du pluriel, c'est la forme du masculin qui exprime les deux genres. (3): 22, 43, 52
(4): 27, 42, 59

(16) L'accord fautif en genre dans le pronom est dû à la confusion dans le genre du référent (ex: "argent" comme nom féminin), confusion courante en langue parlée populaire. (5): 4, 9, 17, 26 27, 28, 33, 41*, 43 46, 49, 54*, 60, 58 59.

2.2 Cas retenus à la première personne.

Tous des cas de substitution.

(17) L'emploi de "on" au lieu de "nous" dans le cas de référents définis, est dû au fait que "on" et "nous" ont la même valeur de représentation en style familier et que le scripteur n'identifie pas son écriture à un style soutenu.	(2): 1, 2, 3, 4 6, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20 21, 22, 24, 25, 26 28, 30, 31, 32, 33 34, 35, 37, 38.
(18) L'emploi de "on" à la place de "nous" est dû au fait que la finale verbale de la troisième personne du singulier (qui se conjugue généralement à l'oral comme les première et deuxième du singulier, comme la troisième du pluriel) est plus simplement conjuguée que la première du pluriel.	Tous les cas ci-dessus

2.3 Cas retenus avec le pronom "en"

Tous les cas sont relatifs à la règle A (présence du pronom)

(19) L'omission du pronom "en" est due à la présence du référent dans la proposition ou membre de phrase précédant le terme (verbe, nom ou adjectif) dont "en" devrait être complément; l'antéposition du complément rend, pour le scripteur, inutile l'emploi de "en". — (1): 3, 6, 7, 12, (18), 19, 26, 30, 31, 35, 40, 42, 47, 53.

(20) L'addition du pronom "en" est due à l'interférence d'une structure parallèle présente dans l'esprit du scripteur: soit le même verbe avec un autre sens ou avec une autre construction du complément, soit avec un autre verbe de sens voisin.(10) — (1) 11, 35, 37, 44 57.

(21) L'addition du pronom "en" est due à l'interférence d'une structure parallèle dans la phrase: la proximité d'un autre verbe construit avec "en". — (1) 15, 23

(22) L'addition du pronom "en" est due au fait que le scripteur utilise un niveau de langue familier dans un discours où l'on attend un niveau soutenu, le verbe utilisé s'employant avec "en" en langage familier. — (1): 24

(23) L'addition du pronom "en" est due au fait que le sujet du verbe est le scripteur et que celui-ci s'implique dans l'action (l'état) exprimée par le verbe - le "en" redondant exprime l'implication personnelle (tour affectif assez courant en langue parlée). — (1): 1, 41, (56), 21

---

(10) L'ignorance de nuance de sens entre deux constructions se retrouve aussi avec le pronom "se". Phrases (4) 10 et (5) 45

(24) L'addition de "en" est due à l'inversion de l'ordre régulier des éléments de la phrase, le scripteur ne sachant pas analyser comme complément le nom ou le pronom qui précède le groupe verbal; l'emploi d'un pronom relatif complément (dont, que) favorise particulièrement cette erreur d'analyse.(11)

(1): 5, 22, 9, 38 50, 51.

(11) L'interférence due à l'inversion joue aussi avec les pronoms compléments de troisième personne. - Phrases(5): 1, 36;(4):9.

3. ANALYSE

Nous pouvons regrouper en cinq (5) facteurs généraux les comportements erronés identifiés ci-dessus. Les voici dans un ordre d'importance décroissant:

1 L'oral détermine l'écrit hors des règles d'écriture dans 30,3 % des cas identifiés (67/221). (12)
facteurs: (5), (6), (7), (18).

2. Le registre familier est inconsciemment utilisé là où est attendu un style soutenu: 28 % des cas identifiés (62/221 cas)
facteurs: (4), (10)*, (12)*, (15), (16)*, (17), (22)*, (23).

3. La concurrence entre des structures syntaxiques, d'ordre paradigmatique ou syntagmatique, accompagne 16,8 % des cas identifiés (37/221 cas) (13)
facteurs: (1), (2), (3), (12)*, (19), (20), (21), (22)*, (13).

---

(12) A ces cas nous pouvons ajouter le comportement suivant: L'absence du pronom sujet de la troisième personne est due à l'emploi d'un verbe impersonnel; en langue parlée familière ce pronom est couramment omis. Voir phrases: (6): 6, 7, 33, 37 38.

(13) Ajoutons aussi: l'emploi fautif, comme complément d'un verbe pronominal, de "se" au lieu de "nous" est dû au fait que le verbe est à l'infinitif; alors le scripteur ne fait pas l'analyse du pronom qu'il perçoit figé comme dans la présentation du dictionnaire. Voir phrases: (4): 8, 19, 23, 28 37, 52, 59.
Ainsi que: l'emploi fautif du pluriel dans "il" impersonnel est dû à la présence, dans l'entourage immédiat du verbe, d'un nom pluriel interprété comme sujet réel. Voir phrases: (3): 47, 54

4. L'accord par syllepse apparaît dans 14,9 % des cas identifiés (33/221 cas) (14)
facteurs: (8), (9), (10)*, (11), (14).

5. L'ignorance du genre du référent cause 6 % des cas identifiés (15/221 cas).
facteur : (16)*

---

(14) Aussi: l'emploi comme sujets, dans la même proposition, de "on" et de "tu" pour le même référent est dû au fait que pour le scripteur "on" et "tu" ont la même valeur de représentation de l'indéfini. Voir phrases (2): 9, 27.
Et: l'emploi comme sujets dans la même proposition, de "on" et de "il" personnel pour le même référent est dû au fait que le référent est senti comme un collectif et que "on" renforce ce caractère collectif. voir phrases (2): 17, 29.

CONCLUSION

Nous avons établi la relation entre les catégories d'emploi dominantes et les facteurs d'erreurs identifiés. Nous dégagerons de ces relations les cas d'erreurs qui nous paraissent devoir être corrigés en priorité. Ces coordonnées fourniront la matière pour pour les exercices à proposer aux étudiants.

Nous avons regroupé les facteurs et identifié les pronoms touchés:

1	2
IL ILS ELLE ELLES ON	ON ILS pour ELLES EN

3	4
EN	IL ILS ELLE ELLES LE LA LES LUI LEUR

5
ELLE pour IL LA pour LUI

BIBLIOGRAPHIE

REVUES

Beaulieu, G., Fittes, C., Hébert, F., Quesnel-Maheu, C., — Le français écrit au collégial, dans La Pépée, collège Bois-de-Boulogne, vol. 6, 7 (nov. 76), 2 tomes.

Collectif, — "Spécial orthographe", Québec français, no 28, (déc. 1977)

Collectif, — "Spécial orthographe", Québec français, no 28, (déc. 1977)

Doucet, L., — "Le problème du français écrit au collégial", dans Prospectives, vol. 12 no 3 (oct. 76)

Fonagy, Y., — Motivation et remotivation - Comment se dépasser? dans Poétique, Paris, no 11, 1972

Gingras, J.-M., — "La notion d'objectif pédagogique dans le domaine affectif et son utilité dans l'enseignement du français au collégial", dans Revue des sciences de l'éducation, Montréal, vol. 1, no 2 et 3 (automne 75).

Milot, J.-G., — L'orthographe, un problème de diagnostic et de didactique, dans Prospectives, Montréal, vol. 12 no 3 (oct. 76)

Schwartz, G., — Le collégien et la lecture, dans Haltes, no 2, nov. 77, DGEC, Ministère de l'éducation du Québec.

RECHERCHES - LIVRES

Bibeau, G., Doucet, L., Poirier, J.-C. Vermette, M., — Enquête sur le français écrit dans les cégeps, Cegep de Maisonneuve, mars 1975.

Desjarlais, L., et Rackaukas, J.-A., — Besoins et caractéristiques des élèves du cycle intermédiaire (âgés de 12 à 16 ans), Ministère de l'éducation, Ontario, 1975.

Kant, E., — Réflexions sur l'éducation, Paris, Librairie philosophique, 1966.

Mougeon, R., Bélanger, M., et Canale, M., — Analyse de la compétence en français écrit d'élèves franco-ontariens de 12e et 13e années. Etude préparée pour The Secondary-Postsecondary Interface Project II: Nature of Students. Ministère de l'éducation de l'Ontario, 1977. (A paraître dans Canadian Modern Language Review.

Piaget, J. et Inhelder, B., — De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent, Delachaux, Niestlé, 1969.

Thimonnier, R., — Code orthographique et grammatical, Paris, Hatier, 1970.

Wittwer, J., — "L'enseignement du français", dans Traité des sciences pédagogiques, Paris, P.U.F., tome 5, 1974

ANNEXES

1. Plan de cours

2. Grille de correction: code

3. Grille de correction: explication

4. Modules d'exercices:
   a) Dossier des pronoms: complicité dans le vol du "s"
   b) Dossier des pronoms: dédoublement de personnalité
   (c) Dossier des pronoms: On nous confond -- à venir)

5. Corpus de phrases de EFEC.

ANNEXE 1

PLAN DE COURS (1)

COLLEGE DE TROIS-RIVIERES

NO DU COURS: 601-911

TITRE DU COURS: Français correctif

SESSION: Hiver 1978

PROFESSEUR(S): Ginette Ribes - Michel Bélanger

I - BUTS GENERAUX:

a) Faire acquérir à l'étudiant une compétence linguistique qui lui permette de s'adapter aux exigences de sa vie étudiante et professionnelle.

b) Développer chez l'étudiant la volonté et le goût de bien écrire.

II - OBJECTIFS SPECIFIQUES

A) Premier objectif terminal:

Données : Etant donné les ouvrages de référence mis à la disposition de l'étudiant,

Tâches : ce dernier devra être capable au cours des dernières semaines de la session, de rédiger deux textes structurés ayant un maximum de quinze erreurs chacun,

Conditions : et ce, en respectant les exigences suivantes:
- temps minimal de deux heures par texte,
- rédaction faite en classe,
- sujet imposé.

---

(1) D'après celui de Bois-de-Boulogne, automne 1977.

...2

Objectifs intermédiaires reliés au premier objectif terminal:

1. Que l'étudiant soit capable de classer, lier et organiser les divers éléments nécessaires à la structuration de son texte.

2. Que l'étudiant sache différencier les structures de la langue orale et de la langue écrite et leurs conditions respectives d'utilisation afin de pouvoir utiliser correctement les éléments propres à la langue écrite.

3. Que l'étudiant soit capable de trouver les réponses à ses questions en français écrit en consultant les ouvrages de référence suivants:
   - dictionnaire général
   - dictionnaire des difficultés
   - dictionnaire des synonymes
   - grammaires.

4. Que l'étudiant soit capable de rédiger des phrases correctes au niveau de la syntaxe.

5. Que l'étudiant soit capable d'effectuer les accords (adjectifs, déterminatifs, participes passés, ...) exigés par ces phrases.

6. Que l'étudiant soit capable de ponctuer correctement ses phrases.

7. Que l'étudiant utilise les termes dans leur sens propre et selon le contexte de la phrase.

8. Que l'étudiant soit capable d'orthographier correctement les mots qu'il emploie.

B) Deuxième objectif terminal:

Que l'étudiant acquière une méthode de travail qui lui permette de maîtriser ses principales difficultés en français écrit.

Objectifs intermédiaires reliés au deuxième objectif terminal:

1. Que l'étudiant développe l'habitude d'utiliser les ouvrages de référence suivants:

...

- dictionnaire général
- dictionnaires des difficultés
- dictionnaire des synonymes
- grammaires.

2. Que l'étudiant soit capable d'organiser son temps et son travail pour répondre aux exigences fixées par le professeur: respect des échéances, de l'horaire des entrevues, ...

3. Que l'étudiant soit capable de construire une grille personnelle de correction regroupant ses dix principales erreurs.

4. Que l'étudiant soit capable de participer à l'analyse des causes de ses erreurs et à la stratégie corrective.

5. Que l'étudiant soit capable pour chacune de ses erreurs de recueillir sur des fiches des phrases-types, des trucs mnémotechniques, des références, ... qui pourront l'aider à résoudre l'erreur identifiée.

6. Que l'étudiant soit capable de trouver et d'effectuer des exercices appropriés à ses principales erreurs.

7. Que l'étudiant développe une technique de relecture de texte qui lui permette d'identifier rapidement ses erreurs et d'y apporter les corrections nécessaires.

8. Que l'étudiant soit capable de préparer adéquatement (relecture de son texte, regroupement de ses erreurs, rédaction de ses principaux commentaires,...) son entrevue avec le professeur et sa rencontre avec l'étudiant qui lui a été désigné.

C) Troisième objectif terminal:

Que l'étudiant développe l'habitude d'écrire régulièrement afin de vaincre son appréhension de l'écrit, et d'accroître son goût pour l'activité de l'écriture.

Objectifs intermédiaires reliés au troisième objectif terminal:

1. Que l'étudiant présente un texte de deux pages au professeur toutes les trois semaines.

2. Que l'étudiant rédige, dans un cahier, trois pages sur un ou des sujets de son choix à chaque semaine.

...

3. Que l'étudiant manifeste une assurance et un intérêt dans la recherche des facteurs qui perturbent chez lui cette activité.

4. Que l'étudiant propose des sujets de rédaction correspondant à ses centres d'intérêt.

5. Que l'étudiant manifeste un intérêt pour une expression écrite correcte et soignée en corrigeant par exemple les textes de ses camarades.

6. Que l'étudiant développe des exigences personnelles en regard de son expression écrite et qu'il cherche à consulter des personnes-ressources ou des ouvrages de référence qui pourront l'aider à résoudre ses difficultés.

7. Que l'étudiant s'intéresse aux articles traitant de la langue.

8. Que l'étudiant s'habitue à noter les éléments qui pourront, à l'occasion de lectures, de recherches ou de travaux, enrichir son expression écrite.

III - CONTENU

Le contenu du cours est adapté aux besoins de chaque étudiant. Une grille de correction standardisée permet d'identifier les lacunes d'un étudiant en français écrit. Le contenu du cours prendra alors l'allure d'un projet individuel où l'étudiant règlera chaque difficulté selon un plan et une progression à définir dans chaque cas. La structure du texte, la phrase, la ponctuation, le lexique, les accords et l'orthographe d'usage sont les éléments qui circonscrivent le champ d'intervention linguistique de ce cours.

IV - MÉTHODOLOGIE

Le tutorat de consultation en équipe de deux, toutes les deux semaines, a pour but de discuter des principales difficultés en français écrit manifestées par le texte que l'étudiant devra écrire à toutes les trois semaines et de fixer un travail individuel approprié aux problèmes rencontrés.

...5

Deux étudiants désignés forment une paire. Chaque étudiant de cette paire, tour à tour, produit un texte et corrige le texte de son camarade. La correction se fait par écrit et doit être expliquée à l'autre étudiant lors d'une rencontre d'au moins une demi-heure. Un résumé de cette rencontre doit être remis au professeur par l'étudiant dont le texte a été discuté. Ce travail personnel est encadré par une rencontre de l'équipe avec le professeur toutes les semaines.

Contraintes matérielles et activités des équipes (tutorat d'équipe)

Les équipes de deux doivent se rencontrer chaque semaine au local de classe, à l'heure du cours, pendant au moins une demi-heure.

Contraintes matérielles:

1. Présence obligatoire à toutes les entrevues (plus de deux absences non motivées par un billet de médecin entraînent un échec).

2. Ponctualité à toutes les entrevues (plus de dix minutes de retard entraînent l'annulation de l'entrevue).

Les activités sont les suivantes:

1. La première semaine, A explique à B la correction qu'il a faite de son texte "si je gagnais à la super-loto".

2. A cette même rencontre toujours, B rédige un rapport de la rencontre pour le professeur qu'il remettra à ce dernier immédiatement après la rencontre (ce résumé sera consigné dans le cahier d'écriture de B).

3. La semaine suivante, c'est au tour de B d'expliquer à A la correction du texte "si je gagnais à la super-loto". Même rapport de rencontre consigné dans le cahier de A et remis immédiatement au professeur.

4. La troisième semaine, il y a rencontre de l'équipe avec le professeur à son bureau pour discuter les points obscurs, établir un nouveau plan de travail et recevoir le sujet du deuxième texte à rédiger à la maison. Ce texte devra être rédigé dans la semaine et remis au bureau du professeur le lundi suivant, avant midi. C'est à ce moment que l'échange de textes s'opère entre les deux membres de l'équipe. S'assurer cependant que le professeur a noté cette opération en y inscrivant ses initiales. Ce détail peut paraître tatillon, mais à la réflexion on comprendra facilement que

l'efficacité du travail d'un tandem tient parfois à ces petits détails, surtout quand on n'est que ... deux.

5. Avec la cinquième semaine, c'est la reprise du scénario décrit en 1. et ainsi de suite jusqu'à la fin. Notez cependant que le troisième sujet imposé à l'équipe sera donné dans la semaine du 6 mars et rédigé en classe. Ce texte contrôle servira à vérifier l'amélioration depuis le texte de la rentrée. Il permettra de rajuster le plan de travail en vue du texte final dans la semaine du 1er mai.

A CE TRAVAIL S'AJOUTE L'OBLIGATION, AU COURS DE LA SESSION DE

CONSULTER UNE GRAMMAIRE,

DE NOTER DANS VOTRE CAHIER D'ECRITURE LES REGLES QUI CORRESPONDENT

A VOS DIFFICULTES ET DE FAIRE DES EXERCICES RELATIFS A CES REGLES

Vous trouverez ci-après un tableau détaillé des activités que nous venons d'expliquer. Veuillez prendre grand soin de ce guide. Il est précis et impératif. Il devrait être sans faille dans votre cheminement vers le succès. A vous maintenant de jouer! ...

V - GUIDE D'ACTIVITES

Cf. la page suivante

DATE Semaine du	ACTIVITES	CONSIGNES DE TRAVAIL	ECHEANCES	LIEU
16 jan.	Rédaction en classe (t-1)			Classe
23 jan.	Explication du plan de cours T.E.F.E.C. I	Remise aux étudiants du texte rédigé (t-1) Remise aux étudiant de tutorat d'équipe du sujet de rédaction (t-2) devant être rédigé pour le ...	20 février	Classe
30 jan.	Rencontre d'équipe: Rencontre des équipes et discussion de la correction de l'un des deux textes (celui de B) (t-1-B)	L'étudiant A explique à B sa correction du texte "si je gagnais la super-loto". B rédige un rapport de rencontre dans le cahier d'écriture et rapporte le cahier et la copie corrigée au professeur dans la ...	semaine du 30 janvier	Classe Bureau
6 fév.	Rencontre d'équipe: Rencontre des équipes: B explique sa correction du texte de A "si je gagnais la super-loto" (t-1-a)	Rédaction d'un rapport de rencontre dans le cahier de A. Remise du cahier au professeur dans la ...	semaine du 6 février	Classe Bureau
13 fév.	Rencontre de tutorat avec les équipes. Retour du professeur sur la correction des deux textes (la super-loto) et mise au point du travail à poursuivre	Remise du sujet du deuxième texte (t-2) à remettre le ...	20 février	Bureau
20 fév.	Equipes	Remise du texte rédigé (t-2) et échange de textes.	20 février	Bureau

DATE	ACTIVITES	CONSIGNES DE TRAVAIL	ECHEANCES	LIEU
27 fév.	Rencontre d'équipes: Rencontre des équipes. Correction du T-2-B	Rapport de rencontre dans le cahier B Apporter au professeur dans la ...	Semaine du 27 février	Classe Bureau
6 mars	Rédaction en classe du texte de contrôle (t-c)	Ce texte contrôle constitue le t-e-3 des équipes	Semaine du 6 mars	Classe Classe
	Rencontre d'équipes: Rencontre des équipes. Correction de t-2-A	Rapport de rencontre dans le cahier A Apporter au professeur dans la ...	Semaine du 6 mars	Bureau
13 mars Congé du 20 au 27.	Rencontre de tutorat avec les équipes. Retour sur la correction de T-2. Echange du t-3.	Sujet du t-4 à rédiger pour le ...	10 avril	Bureau
Semaine du 28 mars	Rencontre d'équipe: Rencontre des équipes Correction du t-3-A.	Rapport de rencontre dans le cahier A Apporter au professeur dans la ...	Semaine du 28 mars	Classe Bureau
3 avril	Rencontre d'équipe: Rencontre des équipes. Correction du t-3-B	Rapport de rencontre dans le cahier B Apporter au professeur dans la ...	Semaine du 3 avril	Classe Bureau
10 avril	Rencontre des tutorat avec les équipes. Retour sur le t-3. Echange du t-4.		10 avril	Bureau

DATE	ACTIVITES	CONSIGNES DE TRAVAIL	ECHEANCES	LIEU
17 avril	Rencontre d'équipe: Rencontre des équipes. Discussion des deux textes de A et B (t-4-A, t-4-B)	Rapport de rencontre dans cahier A et cahier B. Apporter au professeur dans la...	Semaine du 17 avril	Classe Bureau
24 avril	Rencontre de tutorat avec les équipes. Retour sur t-4-A et t-4-B et le cahier d'écriture de A et B.			Bureau
1er mai	Rédaction du premier texte servant à l'évaluation finale Objectif: moins de 15 erreurs.			Classe
8 mai	Rédaction du deuxième texte pouvant servir à l'évaluation finale. Même objectif minimal. T.E.F.E.C. II			Classe
15 mai	T.E.F.E.C. II			Classe

CONSERVEZ PRECIEUSEMENT LE GUIDE ET BONNE CHANCE ...

VI - EVALUATION

La politique d'évaluation du cours de Français correctif est la suivante:

A) Evaluation diagnostique et formative

Tout au cours de la session, les textes rédigés par les étudiants seront corrigés à partir de la grille de correction présentée en annexe. Cette correction a pour but de repérer les principales faiblesses des étudiants et de délimiter pour chacun d'eux un contenu spécifique. Ces textes ne seront pas notés. Pour faciliter le diagnostic, les étudiants devront rédiger deux textes sous surveillance.

B) Evaluation sommative

A la fin de la session, l'étudiant devra écrire sous surveillance deux textes de deux pages, l'un deux ne devra pas contenir plus de quinze erreurs. Ces textes seront corrigés selon les mêmes critères que les travaux remis au cours de la session. Seul le meilleur des deux textes comptera pour l'évaluation finale, il représentera 70% de cette évaluation.

Le travail régulier de l'étudiant, son progrès et l'intérêt qu'il manifeste seront évalués à partir du dossier des entrevues et seront calculés sur 30 points. Ces points ne seront alloués que si l'étudiant atteint, dans l'un des deux textes, l'objectif fixé.

TOUT PLAGIAT MERITE AUTOMATIQUEMENT LA NOTE 0

VII - OUVRAGES OBLIGATOIRES

Tout étudiant devra avoir en sa possession:

1. Un dictionnaire général (Larousse, Petit Robert, Bordas, Littré) (les dictionnaires recommandés sont Le Petit Robert et Le Lexis de Larousse).
2. Une grammaire française (Le précis de Grevisse ou celle que vous avez chez vous).
3. Apprendre l'orthographe, Jean et Jeannine Guion, coll. Sermat, Hatier, Paris.
4. Améliorez votre français de Jacques Laurin, Montréal, Editions de l'homme, 1970.

ANNEXE 2

GRILLE DE CORRECTION

LE TEXTE

t.1 Omission de l'introduction
t.2 Introduction incomplète
t.3 Introduction disproportionnée
t.4 Omission du développement
t.5 Développement incomplet
t.6 Développement disproportionné
t.7 Omission de la conclusion
t.8 Conclusion incomplète
t.9 Conclusion disproportionnée
t.10 Omission du paragraphe
t.11 Disproportion du paragraphe
t.12 Omission de la transition
t.13 Substitution du mot de transition
t.14 Incohérence du texte
t.15 Incohérence de la phrase
t.16 Hors sujet
t.17 Sujet non traité

LA PHRASE

p.1 Omission du groupe nominal
p.2 Omission du groupe verbal
p.3 Omission du complément
p.4 Déplacement des termes
p.5 Confusion du sujet dans les participiales et les infinitives
p.6 Omission de la conjonction de subordination
p.7 Substitution de la conjonction de subordination
p.8 Addition de la conjonction de subordination
p.9 Omission du relatif
p.10 Substitution du relatif
p.11 Addition du relatif
p.12 Absence d'antécédent du pronom relatif
p.13 Omission de la conjonction de coordination
p.14 Substitution de la conjonction de coordination
p.15 Addition de la conjonction de coordination
p.16 Omission du pronom personnel
p.17 Substitution du pronom personnel
p.18 Addition du pronom personnel
p.19 Absence d'antécédent du pronom personnel
p.20 Omission du pronom indéfini
p.21 Substitution du pronom indéfini
p.22 Addition du pronom indéfini
p.23 Omission de l'adjectif ou du pronom possessif
p.24 Substitution de l'adjectif ou du pronom possessif
p.25 Addition de l'adjectif ou du pronom possessif
p.26 Absence d'antécédent de l'adjectif ou du pronom possessif
p.27 Omission de l'adjectif ou du pronom démonstratif
p.28 Substitution de l'adjectif ou du pronom démonstratif
p.29 Addition de l'adjectif ou du pronom démonstratif
p.30 Absence d'antécédent de l'adjectif ou du pronom démonstratif
p.31 Omission de la préposition
p.32 Substitution de la préposition
p.33 Addition de la préposition
p.34 Emploi incorrect du temps ou du mode verbal
p.35 Confusion entre l'intransitif et le transitif
p.36 Mauvaise concordance des temps
p.37 Omission de l'article
p.38 Substitution de l'article
p.39 Addition de l'article
p.40 Omission de l'adverbe de négation
p.41 Addition de l'adverbe de négation
p.42 Omission du "ne" explétif
p.43 Confusion des tours affirmatif, négatif, interrogatif, exclamatif
p.44 Mauvais emploi du comparatif
p.45 Mauvais emploi du superlatif

LE LEXIQUE

l.1 Les régionalismes
l.2 Les anglicismes
l.3 Les termes impropres
l.4 Les barbarismes de forme
l.5 Les pléonasmes évidents
l.6 Les répétitions abusives
l.7 Les néologismes individuels
l.8 Les écarts de niveau de langue évidents
l.9 Les termes ou expressions trop vagues
l.10 Tournures maladroites ou vides de sens

PONCTUATION

pc.1 Omission de la virgule
pc.2 Substitution de la virgule
pc.3 Addition de la virgule
pc.4 Omission du point-virgule
pc.5 Substitution du point-virgule
pc.6 Addition du point-virgule
pc.7 Omission du point
pc.8 Substitution du point
pc.9 Addition du point
pc.10 Omission du point d'interrogation
pc.11 Substitution du point d'interrogation
pc.12 Addition du point d'interrogation
pc.13 Omission des deux points
pc.14 Substitution des deux points
pc.15 Addition des deux points
pc.16 Omission du point d'exclamation
pc.17 Substitution du point d'exclamation
pc.18 Addition du point d'exclamation
pc.19 Omission des points de suspension
pc.20 Substitution des points de suspension
pc.21 Addition des points de suspension
pc.22 Omission des guillemets
pc.23 Substitution des guillemets
pc.24 Addition des guillemets
pc.25 Omission des parenthèses
pc.26 Substitution des parenthèses
pc.27 Addition des parenthèses
pc.28 Omission des tirets
pc.30 Addition des tirets

LE GROUPE NOMINAL

an.1 Confusion des genres
an.2 Confusion du nombre
an.3 Confusion du nombre pour les noms composés
an.4 Confusion du nombre pour les adjectifs numéraux

LE GROUPE VERBAL

av.1 Confusion du nombre dans les verbes
av.2 Accord fautif du participe passé employé sans auxiliaire
av.3 Accord fautif du participe passé employé avec l'auxiliaire être ou un verbe copule
av.4 Accord fautif du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir
av.5 Accord fautif du participe passé d'un verbe pronominal
av.6 Accord fautif du participe passé suivi d'un infinitif
av.7 Accord fautif des participes passés dans certains cas particuliers étant donné, vu, ...

LE VERBE

v.1 Confusion entre les terminaisons en "er", en "é" et en "ez"
v.2 Confusion entre les terminaisons en "i", en "is" et en "it"
v.3 Confusion entre les terminaisons en "u", en "us" et en "ut"
v.4 Substitution de terminaisons
v.5 Erreurs de conjugaisons
v.6 Substitution de l'auxiliaire
v.7 Confusion entre les différentes formes verbales (formes pronominale, active, passive, impersonnelle)

ad.1 Accord fautif de tout
ad.2 Accord fautif de autre
ad.3 Accord fautif de aucun et chacun
ad.4 Accord fautif de même
ad.5 Accord fautif de tel
ad.6 Accord fautif de quelque
ad.7 Accord fautif de mille et quatre
ad.8 Confusion entre quel que et quelque

ORTHOGRAPHE D'USAGE

o.1 Abréviations fautives
o.2 Emploi fautif de chiffres
o.3 Omission de lettres
o.4 Addition de lettres
o.5 Déplacement de lettres
o.6 Substitution de lettres
o.7 Omission de la majuscule
o.8 Addition de la majuscule
o.9 Omission du trait d'union
o.10 Addition du trait d'union
o.11 Omission de l'accent
o.12 Addition de l'accent
o.13 Substitution de l'accent
o.14 Omission de la cédille
o.15 Addition de la cédille
o.16 Confusion entre les homonymes
Exemples: ait/est; est/ait; c'est/ces; ces/c'est; ces/ses; ses/ces; ce/se; se/ce; on/ont; ont/on; peu/peut; peut/peu; à/a; a/à; où/ou; ou/où; qu'elle/quelle; quelle/qu'elle
o.17 Confusion - emploi de l'apostrophe

ANNEXE 3

GRILLE DE CORRECTION

Français écrit
601-911

Prof: M. Bélanger
G. Ribes

Voici le modèle de la grille de correction que l'étudiant applique rigoureusement à son texte de deux pages, à la suite de la correction par le coéquipier et des remarques du professeur. Les erreurs décrites ici, surtout les plus fréquentes, ne devraient pas apparaître dans les textes suivants.

Grille à utiliser:

CODE	PHRASE	CORRECTION	ALERTE	MOYEN CORRECTIF

Explications

Code: c'est le code qui vous a été remis (photocopie); vous devez utiliser la description correcte.

Phrase: vous reproduisez tout le passage nécessaire à la compréhension de l'erreur et de la correction.

Correction: formulation corrigée.

Alerte: ce qui dans la phrase, le membre de phrase, le mot, pourrait attirer votre attention sur la difficulté à contourner.

Moyen correctif: une fois votre attention alertée, quel moyen (truc mnémotechnique, règle simplifiée, consultation...) employez-vous pour résoudre la difficulté? (Vous devez trouver un moyen).

Ex.: Code	Phrase	Correction	Alerte	Moyen correctif
v. 1	Pierre vient mangé à 5h.	Pierre vient manger à 5h.	2 verbes se suivent, le 2e est terminé par le son /é/	Après le 1er verbe je pose les question: - quoi faire? - quoi fait? Si "faire" marche alors c'est -er Si "fait" marche, alors c'est -é.

Réf.: Apprendre l'orthographe, R49

AGENCENCE DETECTOU

DOSSIER DES PRONOS:

COMPLICITE DANS LE VOL DU "S"

Enquête rapportée par
Michel Bélanger

TABLE DES MATIERES

1. SUJET DE L'ENQUETE 1

2. L'ENQUETE 2

3. SOLUTION DE L'ENQUETE 4

4. ENTRAINEMENT 6

5. OBSERVATION DE VOS PROPRES ERREURS 11

1. Sujet de l'enquête

Un certain nombre d'individus se sont plaint de ce qu'on les avait dépouillés d'une partie de leurs valeurs grammaticales. Ces cas présenteraient-ils des ressemblances? Etudiez les faits suivants, rapportés par des témoins dignes de foi, et vous verrez pourquoi moi, Poirot, ai d'abord eu l'idée de regrouper ces gens en une même enquête.

Fait #1: Les nouveaux modèles 72, il consomment plus d'essence.

Fait #2: Je donnerais une partie du gros lot à mes parents afin qu'il construise une maison plus grande.

Fait #3: Elle était son univers. Elle et lui, il avaient tout en commun.

Fait #4: Nous risquons d'être écrasés par ceux qui ne regardent pas où il vont.

Fait #5: Ces gens veulent s'acheter des maisons. Il font donc du temps supplémentaire pour augmenter leurs revenus.

Qu'est-ce qui se répète d'un fait à l'autre?

1. Les plaignants se ressemblent: tous portent le son /il/;
2. La valeur volée est partout la même: "s", c'est-à-dire la marque du pluriel.

Ces coïncidences ne m'ont pas semblé fortuites et j'ai poussé plus loin mes observations, ce qui m'a amené à formuler d'autres hypothèses.

2. L'enquête

"Ils" perd son "s", marque du pluriel, et devient "il". Or, cela semble se passer simplement, sans violence; il arrive même que bien des gens ne se rendent pas compte des substitutions.

Mon cerveau de Poirot a alors émis deux hypothèses:

1. il faut au moins une occasion favorable à la substitution;
2. il faut un complice des méchants voleurs dans l'entourage immédiat de "ils", quelqu'un qui pourra transporter cette valeur subtilisée, la marque du pluriel.

En observant à nouveau les cinq faits décrits plus haut, j'ai pu circonscrire l'occasion favorable et j'ai même pu tracer un portrait-robot du complice. Voyons votre perspicacité:

1. Quel facteur permet la disparition de la marque du pluriel?
2. Qui accompagne "ils" lors des substitutions?

1. L'occasion favorable: l'échange se produit en silence. On peut ajouter ou enlever un "s" sans que "il" ni "ils" changent de ton. Ce "s", cette marque du pluriel, n'est remarquable que dans l'écriture. Dans la parole, "il" et "ils" sont identiques: /il/ ou, très souvent aussi /i/.
2. Un verbe (ex: "consomme", "construise", "vont") suit toujours le pronom auquel on a volé son "s": c'est sûrement un complice.

Comment ce verbe, complice des méchants voleurs de "s", peut-il profiter de l'occasion et rendre le vol presque imperceptible?

Pour profiter d'une occasion, il faut s'y associer, s'y fondre. Or, quelle est l'occasion décrite ici? L'absence de différence entre singulier et pluriel dans la parole.

Retrouvons-nous ce comportement dans les verbes relevés?

Oui, mais pas chez tous. Voyons voir:

au son	"il consomme"	=	"ils consomment"	/ikɔ̃sɔm/
	"qu'il construise"	=	"qu'ils construisent"	/kikɔ̃stʀɥiz/
	"il avait"	=	"ils avaient"	/jave/

Mais:

au son	"il va"	≠	"ils vont"	/iva/ ≠ /ivɔ̃/
	"il fait"	≠	"ils font"	/ifɛ/ ≠ /ifɔ̃/

3. Solution de l'enquête

Cela nous oblige à préciser notre interprétation. Nous pouvons dire, à propos des trois premiers verbes, qu'ils sont pluriels à l'oreille: ils sont donc pluriels aussi dans l'idée de celui qui écrit et dans l'idée de celui qui lit, si tous les deux sont un peu distraits et ne regardent pas les mots dans le détail des lettres.

C'est donc ainsi, en prétendant exprimer à eux seuls la marque du pluriel, que les verbes profitent de l'attitude négligente de "ils" qui peut perdre son "s" sans changer de son. De plus, "ils" ne reçoit aucun secours des témoins distraits qui se contentent de l'équivalence auditive:

/ikɜ̃ɔm/ —> pluriel
/ipɔ̃/ —> pluriel
etc...

Pour prévenir de nouvelles disparitions de la marque du pluriel, du "s", il nous faudra contrer le silence et amener la tentative de vol à faire du bruit. Nous essaierons de mettre en place un détecteur sonore de la marque du pluriel: lorsque le pluriel passe du pronom "ils" au verbe qui le suit on devra entendre: ZZZZZ

Avez-vous déjà un exemple à fournir? Oui?

Comparez-le au mien:
/ilz̲ɔ̃ de bɛl pɔm/ > /ilz̲ɔ̃ de bel pɔm)
Ah! Ah! "z" se fait entendre: donc,
"Ils ont des belles pommes."

- Holà! père Poirot, disent déjà les esprits vifs, comment entendre le /z/ entre /il/ et /kɜ̃ɔm/, entre /il/ et /vɔ̃/ (vont)?

- En marche les beaux esprits! Rappelons-nous notre but: glisser un détecteur qui fait /z/. En fait, quand le détecteur peut-il partir? Quand "ils" est devant une voyelle, par exemple devant /ɑ̃/. L'habileté du détective consiste ici à amener tout verbe à se présenter avec une voyelle au début. Est-ce possible? Pensez-y. Quand le verbe "consommer" se conjugue-t-il de façon à se présenter avec une voyelle? Mais très souvent! Toutes les fois où il se présente à un temps composé:
ex: /ilz ɛ̃kɔ̃sɔme/ = ils ont consommé (passé composé)

Vérifions notre détecteur /z/ et forçons un peu nos verbes à adopter un comportement observable (début par une voyelle):

Fait #5: /ilz fɔ̃/ Qu'elle est l'idée à transmettre dans le contexte?

C'est la marque du pluriel ("ces gens"); alors, ne permettez pas le vol du "s" et choisissez:
/ilz ɔ̃ fɛ/ = "ils ont fait" ⇒ ils font

Fait #4: /ilz ɔ̃ vɑ̃/ idée de pluriel ("ceux qui")

1. Trouvez un temps composé avec une voyelle au début: le plus-que-parfait de l'indicatif par exemple.
2. appliquez le détecteur: /ilz ɛtɑ vɑ̃/
3. évitez le crime: /ilz ɛtɑ vɑ̃/ = "ils étaient venus" ⇒ ils vont

ESSAYEZ DONC VOTRE HABILETE AVANT DE REGARDER LES SOLUTIONS

Fait #2: /afɛkilz ɛ̃kɔ̃stʁɥiz/ idée de pluriel dans un subjonctif ("mes parents")

1. trouvez un temps composé: ici par exemple, le subjonctif passé.
2. le détecteur: /afɛkilz ɛ kɔ̃stʁɥi/
3. Donc: ⇒ "afin qu'ils construisent"

Fait #3: /j ave/ idée de pluriel ("elle et lui")
Appliquez directement le détecteur: /ilz ave/ ⇒ "ils avaient"

4. Entraînement

Dans les phrases suivantes, relevez les fautes, corrigez-les et rédigez en vos propres termes la description des faits à surveiller. Vous trouverez le corrigé à la page suivante. Retroussez vos manches, sortez vos loupes, frottez vos méninges.

1. Ce sont de simples citoyens de paroisse et il vive une période de transition.
2. Plusieurs ne le sauront jamais parce qu'il ne pense qu'à leurs propres moyens.
3. Les mots du Glossaire, n'étaient pas dans le Petit Robert et pourtant il avait tous une signification.
4. Je m'achèterai un terrain sur la lune, clôturé de façon à ne pas laisser passez les Américains à moins qu'il payent un tribut de l'ordre de 10^6 dollars en petites coupures.
5. D'autres font leurs bourgeois, c'est-à-dire qu'il oublient leurs amis.

VOIR LE CORRIGE.

Entraînement +

En dernière heure on nous rapporte les cas suivants de disparition; pouvez-vous mener l'enquête jusqu'à une solution qui amène l'élimination de ces délits?

1. Quant aux découvertes, elle apparaisse comme le fruit du hasard.
2. Cet étudiant formule des théories intéressantes. Elle sont fondée sur des hypothèses émises en classe.

VOIR LE CORRIGE

Entraînement: corrigé

1. /ilvivl/ : idée de pluriel (des citoyens)
   /ilzəveky/ "ils ont vécu" ⇒ "ils vivent"

2. /ilnəpãs/ : pluriel ("plusieurs")
   enlever "ne" pour que le verbe suive /il/
   /ilzəpãse/ "ils ont pensé" ⇒ "ils ne pensent"

3. /jɑ̃vɛ/ : pluriel ("les mots")
   directement: /ilzɑ̃vɛ/ => "ils avaient"

4. /kilpɛj/ : pluriel au subjonctif ("les Américains")

   /kilzɛpeje/ : "qu'ils aient payé" ⇒ "qu'ils payent"

5. /jubli/ : pluriel ("d'autres")
   directement: /ilzubli/ "ils oublient"

A surveiller:

- victime probable: "ils"
- objet du crime: le "s", marque du pluriel
- acte: "ils" > il
- circonstances: 1. négligence de "ils" qui devient "il" sans changer de son
  2. complicité du verbe qui, à l'oreille, semble porter le pluriel
  3. distraction des témoins.

- intervention: application du détecteur /z/ entre la victime "ils" et le complice "verbe", une fois le verbe forcé à commencer par une voyelle.

Entraînement + : corrigé

"Bravo, mes agneaux!" ou plutôt "Bien fait, mes poulets!".

Bien sûr que vous avez trouvé: les mystérieux voleurs de "s", démasqués dans leurs tentatives auprès de "ils", se sont tournés vers "elles", profitant des mêmes circonstances favorables. Heureusement, vous avez su transférer d'une enquête à l'autre les techniques d'observation et le mode d'intervention. D'où ces brillants résultats:

1. /ɛlepaʁs/ : pluriel ("les découvertes")
   directement: /ɛlzepaʁs/ ⇨ "elles apparaissent"

2. /ɛlsɔ̃ fɔ̃de/
   /ɛlzɔ̃ ete fɔ̃de/ : pluriel ("les théories")
   "elles ont été fondées" ⇨ "elles sont fondées"

Difficulté particulière pour détective averti.

Il y a des cas où le verbe se fait aider d'un deuxième complice qui contribue à maintenir le silence lorsque le "s" du pluriel disparaît du pronom "ils" ou "elles". Voici quelques cas connus de nos enquêteurs:

1. Pierre était tout pour Marie. Il s'était connus trois ans auparavant.
2. Quant aux nageurs, il se baigne chaque matin.

Avez-vous identifier le deuxième complice?

Vous avez reconnu "s'" et "se", ces pronoms indélogeables: ils sont et demeurent toujours entre le sujet ("ils", "elles") et le verbe; à cause d'eux nous ne pouvons mettre en place notre détecteur /z/. Il faut pourtant trouver un moyen de rompre le silence qui entoure la disparition du "s" au pluriel.

Si nous ne pouvons intervenir auprès du verbe, où pouvons-nous intervenir? (Revoyez le paragraphe "2. L'enquête: l'occasion favorable", p. 2).

Compris? Nous devrons nous servir du pronom sujet ("ils" ou "elles") et l'obliger à sortir de son silence béat. Comment? En le remplaçant par un sujet éloquent au niveau du pluriel. Qui peut remplir ce rôle? Un pronom méconnu, qui peut rendre d'utiles services:

ceux-ci ≠ celui-ci

le son du pluriel ≠ le son du singulier

Vérifions:

1. Pierre était tout pour Marie. Ceux-ci s'étaient connus trois ans auparavant.

2. Quant aux nageurs, ceux-ci se baignent chaque matin.

5. Observation de vos propres erreurs

Relevez ici tous les cas de disparition du "s", marque du pluriel, dans "ils" et "elles" que vous pouvez retrouver dans vos propres copies (ajoutes d'autres pages au besoin)

	Phrase fautive	Correction	Votre explication spontanée de la faute
EX	Quand mes amis viennent à la maison, il apporte leurs disques	ils apportent	En écrivant la phrase, je me dis mentalement: Quand je me relis vite, je dis /jaP>Rt/ et je sais qu'il s'agit de "mes amis"; mais je ne pense pas à écrire cela au pluriel*

*REMARQUE: il exite d'autres explications des fautes avec "ils" et "elles", si vous en avez, notez-les et montrez-les au maître Poirot, il sera sûrement intéressé.

Phrase fautive	Corrections	Votre explication spontanée de la faute

AGENCE DETECTOU

DOSSIER DES PRONOMS:
DEDOUBLEMENT DE PERSONNALITE

Enquête rapportée par
Michel Bélanger

TABLE DES MATIERES

1. SUJET DE L'ENQUETE..... 1

2. ENQUETE 3

3. LA SOLUTION DE L'ENQUETE 4

4. ENTRAINEMENT 7

5. OBSERVATION DE VOS PROPRES ERREURS 11

1. Sujet de l'enquête

Dernièrement, M. Steed et moi-même Mme Peel, avons été appelés à faire une enquête sur des changements étranges dans le comportement de personnages linguistiques éminents.

Scotland Yard m'a proposé d'enquêter sur de bizarres cas de transfert de personnalité. Voici un résumé des cas établi par Scotland Yard:

> En cours de phrase, un personnage linguistique d'abord présenté comme singulier, adopte un comportement pluriel. Aucun motif connu.

Voici les faits:

Fait #1: D'une certaine façon, je ne blâme pas le gouvernement d'agir ainsi puisqu'ils veulent défendre les lois proposées.

Fait #2: Si l'on veut expulser tout ce qui n'est pas québécois, il faut d'abord pouvoir les remplacer. Une action individuelle servira à alerter l'opinion publique pour qu'ils se préparent en conséquence.

Fait #3: On entretient la population en les tenant en haleine.

Fait #4: Souvent ces protestations ont pour but d'éveiller le public et de leur faire prendre conscience de leurs droits.

D'abord, qui est atteint par ces transferts de personnalité?

M. IL qui devient M. Ils

M. Le qui devient M. Les (ou Mlle La qui devient aussi M. Les)

M. Lui qui devient M. Leur (ou Mlle Elle qui devient aussi M. Leur)

Des gens divers d'allure: Il, Le, Lui.

N'auraient-ils pas de traits communs?

1. Une évidence: ils appartiennent à la renommée classe des pronoms personnels;
2. Des cas très semblables: singulier → pluriel

Il doit y avoir une explication commune à ces dédoublements de personnalité. Où commencer la recherche?

2. Enquête

Nous travaillons auprès de pronoms personnels qui n'arrivent pas à garder leur valeur du singulier. C'est-à-dire qu'aucun de ces pronoms ne demeure fidèle au nom auquel il se rapporte.

Tiens! Voilà une piste de départ: observons donc les noms que nos pronoms remplacent dans les phrases relevées plus haut.

1. Liste des noms remplacés

Fait #1: le gouvernement

Fait #2: Tout (ce qui n'est pas québécois)
l'opinion publique

Fait #3: la population

Fait #4: le public

2. Caractéristique commune:

Puisque les pronoms souffrent d'un trouble psychologique, il faut chercher au niveau psychologique une caractéristique commune à nos cinq mots et expressions.

Au niveau du sens, de manière très générale, ces cinq termes ont-ils une signification commune? Oui, c'est...

...de représenter un groupe d'êtres, de personnes, d'objets.
Chacun d'entre eux fonctionne ici comme un "nom collectif".

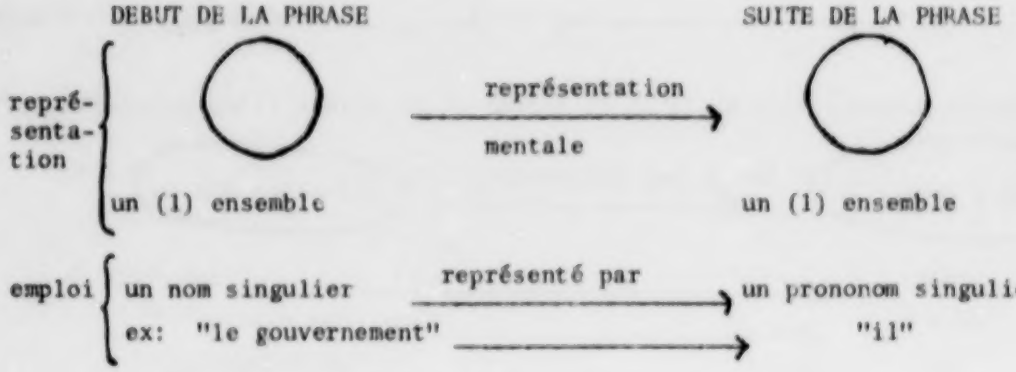
C'est à cause de ce sens d'ensemble que chacun de ces noms est employé au singulier.

3. La solution de l'enquête

Comment la présence au début de la phrase de ce "nom collectif" influence-t-1 le pronom personnel au point de provoquer chez ce dernier un transfert de la représentation mentale? Comment M. Il devient-il M. Ils; M. Le, Les; Lui, Leur?

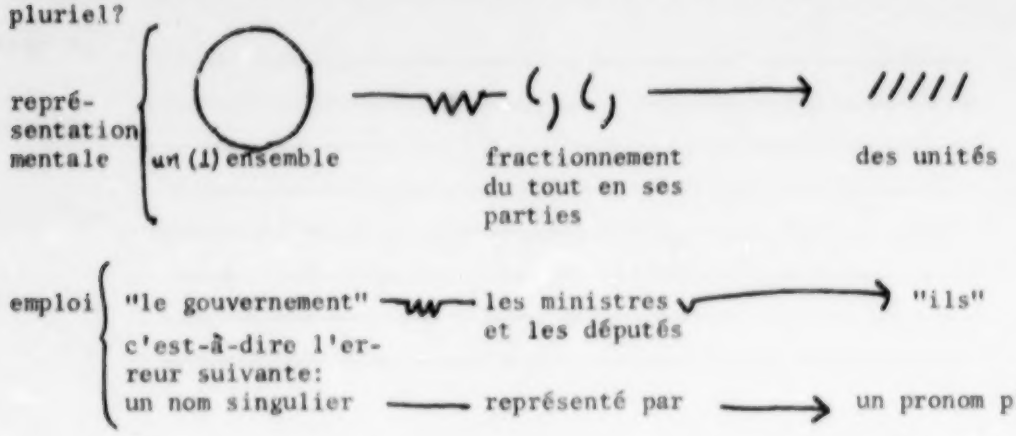
Nous décrirons d'abord ce qui se passe normalement puis nous schématiserons la situation perturbée.

1. Situation normale

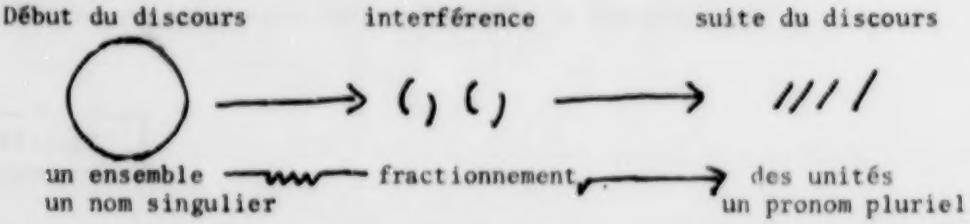


2. Situation perturbée

Que se produit-il entre le début du discours et l'emploi du pronom? Comment la représentation mentale peut-elle passer du singulier au pluriel?

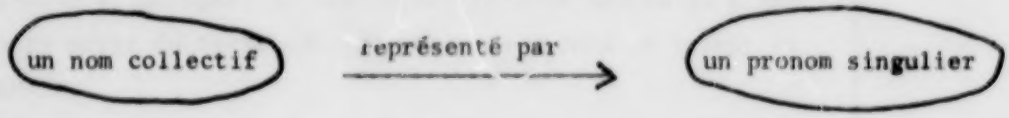


3. Complétez ici le tableau des représentations mentales qui ont pu faire interférence dans les faits #2, #3 et #4.



Fait #2:	tout (ce qui n'est pas québ.)	les industries, les capitaux	"les"
	l'opinion publique	les Québécois	"ils"
Fait #3:	la population	les gens	"les"
Fait #4:	le public	les gens	"leur" (leurs"

Rappelons-nous qu'il s'agit là de fautes et qu'il fallait trouver ceci:



"tout"	"le"
"l'opinion publique"	"elle"
"la population"	"la"
"le public"	"leur"

D'où, ré-écriture correcte des quatre phrases. Allez-y, chers amis enquêteurs, rétablissez bien les faits:

Fait #1: _____

_____

Fait #2: _____

_____

Fait #3: _____

_____

Fait #4: _____

_____

Voilà. Tout est rentré dans l'ordre.

Comment éviter que ces malheureux événements se reproduisent?

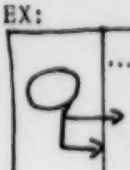
A SURVEILLER

Les noms collectifs, ces noms employés au singulier pour désigner un groupe de personnes ou d'objets.

Intervention:

- toujours se demander, en écrivant le pronom: "Dans cette phrase, quel mot a été utilisé auparavant: un singulier ou un pluriel?"
- peut-être accompagner le nom collectif d'un dessin au plomb dans la marge du texte pour rappeler au pronom sa valeur de singulier

EX:



...d'une certaine façon je ne blâme pas le gouvernement d'agir ainsi puisqu'il veut défendre les lois proposées. Ainsi il pourra demander.....

4. Entraînement

Dans les phrases suivantes, relevez les fautes, corrigez-les et décrivez brièvement le comportement erroné.

1. Le Parti québécois veut l'indépendance du Québec et ils font tout pour prouver qu'elle est avantageuse.
2. Le club Canadien a encore remporté la coupe Stanley et nous les félicitons chaleureusement.
3. Le réseau collégial reçoit une grosse clientèle car ils offrent de nombreux programmes d'étude.
4. Le conseil municipal de Trois-Rivières a un vaste programme de plantation d'arbres: il faut les en féliciter.
5. Elle écoute tout ce qui est proposé par l'A.G.E., mais elle ne les accepte pas toujours.

VOIR CORRIGE

Entraînement +

M. Steed a reçu les fiches suivantes de Scotland Yard; pouvez-vous utiliser les éléments de notre enquête pour l'aider?

1. Si chaque étudiant fournit un travail régulier, ils ont peu de chance d'échouer.
2. Elle s'adresse à chaque fille qu'elle rencontre pour les convaincre de cesser de fumer.
3. Chaque étudiant que j'ai, je dois leur rappeler mon nom.

VOIR CORRIGE

Entraînement corrigé

1. Erreur: "ils" au lieu de "il"

   A surveiller: le nom collectif "le Parti québécois"

   comportement erroné: "le P.Q." ⟶ "les péquistes"

   Phrase corrigée: "Le Parti québécois veut l'indépendance du Québec et il fait tout pour prouver..."

2. Erreur: "les" au lieu de "le"

   A surveiller: le nom collectif "le club Canadien"

   comportement erroné: "le club Canadien" ⟶ "les joueurs du Canadien"

   phrase corrigée: "Le club Canadien a encore remporté la coupe Stanley et nous le félicitons."

3. Erreur: "ils" pour "il"

   A surveiller: le nom collectif "le réseau collégial"

   comportement erroné: "le réseau collégial" ⟶ "les collèges"

   phrase corrigée: "Le réseau collégial reçoit une grosse clientèle car il offre de nombreux programmes d'études."

4. Erreur: "les" pour "le"

   A surveiller: le nom collectif "le conseil municipal"

   comportement erroné: "le conseil municipal" ⟶ "les conseillers"

   phrase corrigée: "Le conseil municipal de Trois-Rivières a un vaste programme de plantation d'arbres: il faut l'en féliciter."

5. Erreur: "les" pour "le"

   A surveiller: le collectif "tout ce qui est proposé"

   comportement erroné: "tout ce qui est..." ⟶ "les propositions, les actions"

   phrase corrigée: "Elle écoute tout ce qui est proposé par l'A.G.E., mais elle ne l'accepte pas toujours."

Entraînement + corrigé

Identifions d'abord les personnages en cause:

- les victimes perturbées: "il" devenu "ils"
  "la" devenu "les"
  "lui"devenu "leur"

  d'où - cas identiques: singulier ⟶ pluriel
  - personnages ayant un trait commun: pronom personnel.

- les noms remplacés: "chaque étudiant"
  " chaque fille"
  "chaque professeur"

  d'où: présence troublante de "chaque"

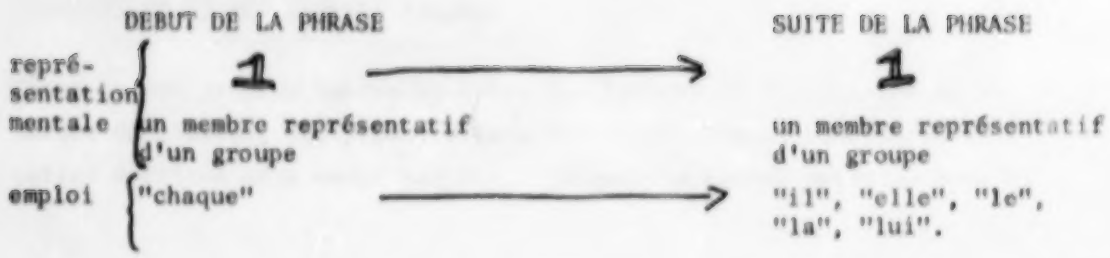
Mécanisme mental de perturbation:

chaque

cet adjectif présente un membre d'un groupe, groupe ayant un comportement uniforme; c'est-à-dire que ce que nous pouvons dire de chacun des membres du groupe, nous pouvons le dire de tous les membres.
D'où la confusion suivante dans la phrase écrite:

	DEBUT DE LA PHRASE		SUITE DE LA PHRASE
représentation mentale	1	—— ~~~~~~ ——	1+1+1
	un membre d'un groupe	—— groupe => plusieurs —>	tous les membres dú groupe concerné
emploi erroné	chaque étudiant ⟶	le groupe d'étudiants ⟶	"ils": tous les étudiants concernés.

La situation normale exige le maintient de la représentation du singulier:



D'où la correction des phrases proposées:

1. Si chaque étudiant fournit un travail régulier, il a peu de chance d'échouer.
2. Elle s'adresse à chaque fille qu'elle rencontre pour la convaincre de cesser de fumer.
3. Chaque professeur que j'ai, je dois lui rappeler mon nom.

Voilà donc des enquêtes qui se rejoignent, n'est-ce pas Steed?
Retenons donc qu'il faut surveiller, avoir à l'oeil:

- les noms collectifs (et: tout ce qui...)
- chaque...

L'équipe formée par M. Steed et Mme Peel vous salue. Elle vous souhaite franc succès dans vos prochaines enquêtes.

5. Observation de vos propres erreurs

Tirez de vos propres textes et notez ici les cas de disparition de la marque du pluriel, cas produits dans des circonstances semblables à celles décrites dans cette enquête. (Ajoutez d'autres pages au besoin).

Phrase fautive	correction	votre explication spontanée de la faute

Phrase fautive	correction	votre explication spontanée de la faute

ANNEXE 5

CORPUS DE PHRASES DE EFEC

Etant donné le détail du classement et la précision dans la description des comportements, cela permettant au lecteur de reconstituer les cas étudiés; étant donné l'importance quantitative du corpus EFEC, qui allongerait le présent rapport de plus d'une trentaine de pages; nous n'ajoutons pas le corpus de phrases ici, mais nous le ferons parvenir à tous ceux qui souhaiteraient le consulter.